ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
ВИЩИЙ НАЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук
Кафедра психології

КУРСОВА РОБОТА
з дисципліни «Психологія особистості»
на тему: **«ВПЛИВ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ НА НАВЧАЛЬНУ МОТИВАЦІЮ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ»**

Виконала: студентка групи С-9-24-Б1ПС(4,0ддс) освітньо-професійної програми «Психологія»
Русин Єлизавета Іванівна

Керівник: Синякова В. Б., доктор психологічних наук, завідувач кафедри клінічної і медичної психології.

Результат _____; дата _____
Перевірив _____
(Підпис) ПІБ викладача

Київ 2026

ЗМІСТ

ВСТУП……..…….. 3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПРИНЦИПИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ …….. 6
1.1 Особистісна тривожність: сутність та психологічні особливості…… 6
1.2 Психологічні чинники становлення навчальної мотивації студентів в умовах воєнного часу…… 11
1.3 Роль особистісної тривожності у навчальній мотивації студентів під час війни в Україні…….. 17
Висновки до першого розділу……. 25
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ НА НАВЧАЛЬНУ МОТИВАЦІЮ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ……. 27
2.1 Організація та методи дослідження…….. 27
2.2 Аналіз результатів емпіричного дослідження впливу особистісної тривожності на навчальну мотивацію студентів в умовах воєнного часу…….. 30
Висновки до другого розділу…….. 36
ВИСНОВОК…… 38
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ…… 40
ДОДАТКИ…… 44

ВСТУП

Актуальність теми. Повномасштабна війна докорінно змінила умови життя українського студентства. Навчання більше не відбувається в стабільному й передбачуваному середовищі: воно поєднується з повітряними тривогами, вимушеними переїздами, інформаційним перевантаженням, переживаннями за близьких і власну безпеку. За таких обставин особистісна тривожність перестає бути лише індивідуальною рисою характеру — вона стає стійким емоційним фоном, що супроводжує щоденну діяльність студента. В цей час проблема її впливу на навчальну мотивацію набуває особливої гостроти й потребує глибшого осмислення.

Тривожність як відносно стабільна властивість особистості визначає спосіб реагування людини на невизначеність, труднощі та стресові ситуації. У мирний час вона могла проявлятися під час публічних виступів, прийнятті рішень, підготовки до екзаменів. Проте в умовах війни джерело напруги стає постійним, а психіка тривалий час функціонує у стані психологічної напруги. Це призводить до виснаження внутрішніх ресурсів, зниження концентрації уваги, порушення сну, емоційної нестабільності. Усе це безпосередньо відображається на навчальній мотивації: у частини студентів вона знижується, трансформуючись у формальне виконання завдань без внутрішньої зацікавленості, в інших — навпаки, навчання стає способом зберегти відчуття контролю над життям і втримати перспективу майбутнього.

У психологічній науці проблема тривожності досліджувалася в межах різних теоретичних традицій. Вагомий внесок у її розроблення здійснили зарубіжні вчені Ч. Спілбергер, який розмежував ситуативну та особистісну тривожність, А. Бек, котрий пояснював тривожні переживання через когнітивні спотворення та негативні схеми мислення, К. Хорні, яка розглядала базову тривогу як важливий чинник розвитку особистості, Р. Мей, що аналізував тривожність у контексті екзистенційного досвіду людини, а також Е. Десі та Р. Райан, чиї праці дають змогу глибше осмислити внутрішні механізми мотивації. Серед українських дослідників значний інтерес

становлять праці С. Максименка, Н. Жигайло, Т. Яценко, І. Беха, Г. Балла, М. Савчин, у яких тривожність та мотиваційна сфера особистості розглядаються крізь призму розвитку, саморегуляції, ціннісних орієнтацій і соціальної адаптації.

Попри значну кількість праць, проблема впливу особистісної тривожності на навчальну мотивацію студентів в умовах воєнного часу не є остаточно вивченою. Часто увага дослідників зосереджується або на загальному емоційному стані молоді, або на ситуативних реакціях на стрес, тоді як особистісна тривожність як стійка риса, що визначає сприйняття багатьох життєвих ситуацій, аналізується менш системно. Недостатньо також розкрито, яким чином високий рівень особистісної тривожності змінює співвідношення внутрішніх і зовнішніх мотивів навчання, як впливає на переживання академічної відповідальності, професійної перспективи та суб'єктивного сенсу освіти під час тривалих суспільних криз. У практичному плані вивчення цієї проблеми має значення для розроблення психологічно обґрунтованих рекомендацій, спрямованих на підтримання мотивації студентів, профілактику емоційного виснаження та створення більш стійких моделей навчальної поведінки в умовах воєнного часу.

Об'єктом дослідження є особистісна тривожність та її вплив на навчальну мотивацію студентів.

Предметом дослідження є вплив особистісної тривожності на навчальну мотивацію студентів в умовах воєнного стану.

Мета дослідження: здійснити теоретико-емпіричне дослідження взаємозв'язку особистісної тривожності та навчальної мотивації студентів.

Завдання дослідження:

1. На основі теоретичного аналізу психологічної літератури узагальнити уявлення про сутність особистісної тривожності як стійкої риси та чинники формування навчальної мотивації.
2. Емпіричним шляхом дослідити рівень тривожності та провідні мотиви навчання у студентів в умовах воєнного часу.

Для досягнення мети та виконання завдань були використані такі **методи** дослідження:

- теоретичні методи: аналіз, порівняння та систематизація наукових поглядів на проблему дослідження.

- емпіричні (психологічне тестування): «Шкала ситуативної та особистісної тривожності (State-Trait Anxiety Inventory – STAI)» Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна та методика «Мотивація навчання у ВНЗ» Т. Ільїної.

- методи математико-статистичної обробки: кореляційний аналіз даних та якісна інтерпретація отриманих результатів.

Експериментальна база досліджень. Дослідження проводилось з використанням онлайн-платформи Google Forms у квітні 2026 року. У дослідженні взяли участь 10 студенток віком від 18 до 22 років, які навчаються на різних спеціальностях та перебувають на території України.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаних джерел та 2 додатків. Загальний обсяг курсової роботи становить 57 сторінок, з них основного тексту – 38 сторінок. Робота містить 2 таблиці. Список використаних джерел налічує 34 найменувань.

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИЧНІ ПРИНЦИПИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

1.1 Особистісна тривожність: сутність та психологічні особливості

Особистісна тривожність є важливою категорією сучасної психології, оскільки визначає стійку схильність людини сприймати широкий спектр об'єктивно нейтральних ситуацій як потенційно загрозливі з подальшою активацією інтенсивних переживань напруги, неспокою та передчуття небезпеки. Відмінна від ситуативної тривоги своєю стабільністю, вона функціонує як «внутрішній фільтр» психічного життя, що пронизує когнітивне оцінювання реальності, емоційну сферу з фізіологічними проявами (прискорений пульс, м'язова скутість, гіперпильність) та поведінкові стратегії адаптації, де помірні прояви виконують сигнальну роль, а регулярна інтенсивність закріплює її як хронічну рису особистості. Особливого значення поняття набуває для студентської молоді в умовах воєнного часу, коли зовнішня небезпека посилює цю схильність, перетворюючи її на постійний емоційний фон, що впливає на навчання, саморегуляцію та життєвий розвиток.

Наукові праці, присвячені особливостям особистісної тривожності, вказують на багатогранність та складність цього психологічного явища. Чарльз Спілбергер є одним з найвідоміших психологів у вивченні тривожності, завдяки його працям у психології було введено два поняття тривожності - ситуативну (state anxiety) та особистісну (trait anxiety). Особистісна тривожність за Спілбергером – це відносно стійка індивідуальна характеристика особистості, яка виявляється у схильності сприймати широке коло ситуацій як загрозливі та реагувати на них підвищенням ситуативної тривожності [30].

Психодинамічний підхід Зигмунда Фрейда розробив концепцію невротичної тривоги, виділивши три її типи: реалістична тривога (реакція на зовнішню загрозу), невротична тривога (страх втрати контролю над Ід),

моральна тривога (страх покарання від Супер Его). Слід зазначити, що З. Фрейд вважав тривожність результатом боротьби між імпульсами Ід (сексуальними або агресивними) та Супер Его, яке накладає моральні обмеження [24].

Карен Хорні, представниця неофрейдизму, на відміну від З. Фрейда акцентувала увагу на соціальних та культурних чинниках, що впливають на тривожність. Вона ввела термін «базальна тривога» - це глибоке, всеохоплююче почуття безпомічності, самотності та небезпеки, яке дитина відчуває у ворожому оточенні через брак любові та захисту від батьків. Це фундаментальна основа, що лежить в основі неврозів і формує захисні стратегії поведінки [25].

У межах когнітивного підходу А. Бек пов’язував тривожність із особливостями мислення. На його думку, тривожна особистість схильна перебільшувати ймовірність небезпеки, фіксуватися на негативних сигналах та недооцінювати власні можливості впоратися з труднощами. Ключовим є не сам факт наявності складної ситуації, а те, яким чином вона оцінюється. Якщо студент із підвищеною особистісною тривожністю сприймає звичайну перевірку знань, відповідь на семінарі чи необхідність самостійного вибору навчальної траєкторії як можливу катастрофу, то саме когнітивне опрацювання події створює той емоційний фон, який поступово закріплюється в структурі особистості. У цьому сенсі особистісна тривожність тісно пов’язана з негативними автоматичними думками, катастрофізацією та упередженими оцінками майбутнього [1].

На нашу думку, варто розглянути і нейрофізіологічну природу тривожності. Нейробіологічні дослідження проведені Джозефом ЛеДу, розкривають матеріальну основу тривожності через механізм роботи (амігдали) мигдалеподібного тіла – структури лімбічної системи мозку, яка виконує функцію «детектора загроз. Науковець довів, що амігдала обробляє емоційно значущу інформацію низхідним шляхом, минаючи кору головного мозку, що забезпечує миттєву реакцію на потенційну небезпеку за 20-50 мілісекунд. При хронічній тривожності гіперактивність амігдали призводить до

нейропластичних змін, посилюються синаптичні зв'язки у "страховому контурі", тоді як зв'язок з префронтальною корою (центр раціонального планування) слабшає. ЛеДу підкреслює, що емоції керують мисленням сильніше, ніж ми здогадуємося, це пояснює когнітивні труднощі тривожних студентів, описані А. Беком [29].

Представник екзистенційного підходу Ролло Мей розглядає тривожність як конструктивний потенціал автентичного буття. «Тривога має сенс. Хоча вона може руйнувати життя людини, тривогу можна використовувати конструктивно. Сам факт, що ми вижили, означає, що колись давно наші предки не побоялися піти назустріч своїй тривозі» [15]. Він розрізняв нормальну та невротичну тривоги. Нормальна тривога пов’язана з реальними екзистенційними викликами і може спонукати людину до внутрішнього зростання. Невротична тривога є непропорційною паралізує активність і перешкоджає продуктивній адаптації. Для студентів в умовах воєнного часу це розмежування є особливо важливе: частина тривожних переживань є закономірною реакцією на об’єктивно небезпечний контекст, однак за певних умов ці переживання можуть закріплюватись й перетворюватись на стійку особистісну рису, що знижує навчальну мотивацію. Слід зазначити, що Р. Мей у своїх працях стверджував, що на фізіологічному рівні тривожність існує на нейроендокринному руховісцеральному та психологічному рівнях.

Серед українських дослідників вагомий внесок вніс С. Максименко, який у працях «Парадигма життєствоpення: психологія особистості» та «Психологія особистості» розглядав психічні властивості особистості у зв’язку з її розвитком, активністю та життєвим шляхом. Він зазначав, що тривожність формується як інтегральна властивість у процесі онтогенезу, де ключову роль відіграють смисложиттєві орієнтації, саморегуляція та культурно-історичний контекст. Таким чином, особистісна тривожність не є ізольованим феноменом, а динамічною системою, що виникає внаслідок біологічних передумов, життєвого досвіду, соціальної взаємодії, виховання та самоставлення. [11, 12].

І. Д. Бех, досліджуючи проблеми духовного розвитку особистості, створив концепцію «Я-центрованості», яка може бути застосована для розуміння природи тривожності. На основі його підходу, тривожність можна розглядати крізь призму порушення гармонійного становлення «Я-центрованості», що виникає внаслідок суперечностей між прагненням до соціального визнання та недостатньою вірою у власну цінність. Високий рівень тривожності, відповідно до цієї логіки, блокує автентичне спілкування та ускладнює процес духовного становлення особистості, що особливо гостро проявляється в умовах конкурентного академічного середовища [2]. Такий підхід пояснює, чому студентська тривожність посилюється через постійне порівняння з одногрупниками та страх академічної невдачі.

Н. Жигайло разом з Т. Шолубкою вивчаючи психологічні особливості молоді, підкреслюють, що тривожність у студентському середовищі часто посилюється тоді, коли молода людина опиняється між кількома одночасними вимогами: необхідністю відповідати академічним стандартам, потребою професійного самовизначення, соціальним порівнянням із ровесниками та нестачею внутрішньої впевненості. У період воєнного часу до цих чинників додаються переживання за власну безпеку, близьких, майбутнє країни, доступ до ресурсів та якість освітнього процесу. Відтак особистісна тривожність студентів розгортається на тлі не лише індивідуальних, а й гостро виражених суспільних факторів [5].

З огляду на викладене, підхід М. В. Савчина дозволяє трактувати особистісну тривожність як динамічну характеристику, що в умовах воєнного часу вимагає від молодої людини актуалізації внутрішніх духовних опор для збереження психічного здоров'я та життєстійкості. Саме дефіцит відповідальності та відсутність ціннісних орієнтирів перетворюють природну тривогу на хронічну особистісну рису, яка гальмує розвиток студента [17].

І. О. Блохіна у своїй науковій статті здійснила ґрунтовний теоретичний аналіз психологічної літератури, присвячений феноменам тривоги та тривожності.. Вона розглянула основні теорії вивчення тривожності, зокрема

праці З. Фройда, А. Адлера, К. Хорні та Е. Фромма, в яких тривога трактується як прояв внутрішнього неблагополуччя, спричиненого несприятливими умовами або дитячими психотравмами. Дослідниця звертає увагу на термінологічну розбіжність у сучасних підходах до розуміння тривоги: вона розглядається через поведінкові ознаки, з позицій захисних механізмів, як результат впливу минулого досвіду або як фізіологічна реакція. Блохіна визначає тривожність як складний процес, що містить когнітивні, афективні та когнітивні (поведінкові) реакції у ситуації, яка суб'єктивно оцінюється особистістю як потенційно небезпечна.

Особливу увагу вона приділяє розмежуванню ситуативної та особистісної тривожності: у першому випадку – неприємний емоційний стан з напруженням та очікуванням несприятливих подій; у другому – переживання особистої загрози, підвищена чутливість до невдач та помилок.

Психологічні причини тривожності у студентів, за Блохіною, включають:

1. Соціальна ситуація розвитку – перехід від підліткового до дорослого статусу;
2. Посилена саморефлексія – критичне переосмислення власної особистості;
3. Усвідомлення індивідуальності – страх не реалізувати унікальний потенціал;
4. Формування життєвих планів – невизначеність професійного майбутнього;
5. Готовність до самовизначення – тиск відповідальності за вибір;
6. Розвиток теоретичного мислення – складність абстрактних дисциплін;
7. Філософська рефлексія – екзистенційні питання сенсу життя.

Таким чином, всі ці фактори, за висновками дослідниці, створюють характерну для юнацького віку напругу, яка провокує підвищену тривожність у студентської молоді [3 с. 81].

Аналіз проблеми свідчить, що особистісна тривожність суттєво детермінує поведінкові патерни та продуктивність діяльності людини. Характерною особливістю тривожної особистості є стратегія

поведінкового уникання, яка виявляється у прагненні нівелювати контакти з ситуаціями, що суб'єктивно сприймаються як загрозливі. Зокрема, це може стосуватися соціальних аспектів (страх публічних виступів), іпохондричних проявів або уникання будь-яких інновацій та відповідальності. Дослідники дійшли висновку, що в окремих випадках стабільна тривожність може трансформуватися в обсесивно-компульсивні прояви, де нав'язливі ритуали виконують функцію тимчасового зниження психологічного напруження.

Звертає на себе увагу той факт, що реакції на тривогу можуть бути полярними: від стану «завмирання» та пасивності до хаотичної активності й метушні. Разом з тим, поширеною формою адаптації є контролююча поведінка. Намагання тримати під постійним наглядом оточення та власне майбутнє призводить до надмірного планування та гіперфіксації на деталях. Стає очевидним, що така недовіра до світу провокує деструкцію міжособистісних стосунків, веде до соціальної ізоляції або агресивних проявів.

У цілому, можна констатувати, що надмірна особистісна тривожність виступає бар’єром для успішної навчальної та професійної діяльності. Вона породжує невпевненість, безініціативність та схильність до прокрастинації [28].

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі особистісної тривожності, дозволяє визначити цей феномен як «внутрішній когнітивний фільтр», що зумовлює схильність особистості до передчуття загрози навіть за відсутності об'єктивних ризиків. Стає очевидним, що особистісна тривожність має багаторівневу структуру, охоплюючи когнітивні викривлення, психосоматичні прояви та специфічні поведінкові стратегії, як-от уникання чи надмірний контроль. Таким чином, сутність особистісної тривожності полягає у її здатності виступати бар'єром для продуктивної діяльності та соціальної адаптації, що в умовах воєнного часу стає критичним чинником, який потребує детального вивчення у контексті навчальної мотивації студентів.

1.2 Психологічні особливості навчальної мотивації у студентів

Навчальна мотивація є центральним психологічним чинником освітньої діяльності, оскільки саме вона визначає, чому студент навчається, що саме спонукає його до активності, як довго він здатний підтримувати зусилля, як переживає труднощі та наскільки осмисленим для нього є сам процес навчання. Без мотивації навчальна діяльність втрачає внутрішню енергію і перетворюється на сукупність формальних вимог. У загальному психологічному розумінні мотивація – це система внутрішніх і зовнішніх спонукань, яка зумовлює активність особистості, спрямовує її поведінку та забезпечує відносну стійкість діяльності.

Аналізуючи праці зарубіжних науковців, необхідно підкреслити, що вивчення навчальної мотивації базується на кількох фундаментальних теоріях. Зокрема, А. Маслоу, засновник гуманістичного підходу, розглядає навчальну мотивацію через призму ієрархії потреб, згідно якої, потреби людини утворюють ієрархічну структуру: від фізіологічних (голод, спрага, сон) через потребу в безпеці, любові та належності, повазі та визнанні до пізнавальних, естетичних, потреби в самоактуалізації та трансценденції [14]. Ключовим принципом є те, що вищі потреби актуалізуються лише після того, як нижчі — базові — достатньою мірою задоволені.

Значно розширила розуміння природи навчальної мотивації теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна. Дослідники дійшли висновку, що для розвитку внутрішньої мотивації та психологічного благополуччя необхідне задоволення трьох базових потреб: автономії (свобода вибору), компетентності (відчуття власної ефективності) та причетності (соціальна підтримка, належність до групи). У межах цієї теорії виокремлюється континуум мотиваційних станів: від амотивації (повна відсутність спонукань) через зовнішню мотивацію (дія заради винагороди або уникнення покарання) до внутрішньої мотивації (дія заради інтересу та задоволення) [23]. Важливо зазначити, що для навчальної діяльності студентів найбільш якісною та стійкою є внутрішня мотивація, однак вона можлива лише за умови задоволення базових психологічних потреб. Якщо освітнє середовище підтримує автономію

студента, дає змогу відчувати компетентність та забезпечує відчуття причетності до спільноти, внутрішня мотивація зростає, натомість надмірний контроль, критика та соціальна ізоляція підривають її, змушуючи студента діяти лише під тиском зовнішніх обставин.

Вагоме місце в пояснення навчальної мотивації студентів посідає мотиваційно-цільовий підхід. Концепція Дж. Аткінсона базується на ідеї, що активність суб'єкта в ситуаціях досягнення є результатом конфлікту між прагненням до успіху та страхом невдачі. Автор стверджує, що вибір студентом того чи іншого завдання залежить від балансу трьох компонентів: сили внутрішнього мотиву, суб'єктивної ймовірності перемоги та цінності отриманого результату. Особистість, орієнтована на успіх, зазвичай обирає завдання помірної складності, де результат залежить я від її власних зусиль. На противагу цьому, для студентів із переважаючою мотивацією уникання невдач властиві менш продуктивні стратегії. Очікуючи провалу, вони схильні обирати або занадто легкі цілі, що не дають простору для розвитку, або завідомо недосяжні, де поразка виправдовується зовнішніми обставинами, а не браком компетентності. У контексті високої особистісної тривожності така поведінка стає хронічною: страх перед оцінкою паралізує вольові зусилля та провокує прокрастинацію. За Аткінсоном, навчальна мотивація — це динамічне співвідношення між надією та побоюванням. Достатньо сказати, що ефективність навчання залежить не лише від стимулювання успіху, а й від мінімізації чинників, що підживлюють страх перед помилкою, який у тривожних студентів часто є домінуючим [21].

Серед українських дослідників, які вивчали поняття навчальної мотивації, слід насамперед указати на праці С. Занюка [6], В. Климчук [9], О. Кобець [10] та інші.

С. С. Занюк акцентує увагу на принциповій відмінності між типами мотиваційних спонукань. Вчений зазначає, що внутрішньо мотивована поведінка реалізується заради самої діяльності, яка в такому разі постає як самоцінність. Він підкреслює, що саме такий вид активності забезпечує

відчуття автономії, оскільки суб'єкт розглядає себе як первинне джерело власних дій [6]. Це дуже важливо для розуміння навчального процесу: якщо студент діє під впливом внутрішніх стимулів, він стає менш вразливим до зовнішнього контролю та оцінювання, що в перспективі сприяє глибшому засвоєнню знань.

В. О. Климчук пропонує підхід, який суттєво розширює традиційні уявлення. У монографії «Мотиваційний дискурс особистості» дослідник пропонує розглядати мотивацію не як статичний набір потреб чи мотивів, а як динамічний процес, що постійно конструюється в діалозі особистості зі світом. Автор підкреслює, що мотивація формується у взаємодії двох взаємопов’язаних вимірів: внутрішнього (мотиваційного наративу) та зовнішнього (дискурсу). У внутрішньому плані вона постає як процес самопояснення, в якому людина інтерпретує власні дії, цілі та смисли діяльності, тоді як у зовнішньому — як включеність у соціальні дискурси, що задають рамки розуміння та оцінювання цієї діяльності. У такій інтерпретації внутрішня і зовнішня мотивація не протиставляються, а розглядаються як взаємопов’язані та такі, що взаємно впливають одна на одну.

Ключовою є ідея «текстуалізації» мотивації: вона набуває форми своєрідного тексту, який постійно конструюється, трансформується та інтерпретується. У процесі такого конструювання виникає багато можливих смислів і варіацій, проте в конкретній ситуації реалізується лише один із них, тоді як інші залишаються неактуалізованими.. Це підкреслює контекстуальний і ситуативний характер мотивації. Застосування цього підходу до аналізу навчальної мотивації студентів дозволяє вийти за межі традиційних моделей її пояснення. Зокрема, навчальна мотивація розглядається як продукт не лише індивідуальних потреб і інтересів, а й особливостей освітнього середовища, характеру взаємодії з викладачами та одногрупниками, а також можливості студента активно конструювати та переосмислювати власний навчальний наратив [9].

У дослідженні О. В. Кобець навчальна мотивація розглядається як один із ключових психологічних чинників, що визначає не лише ефективність навчальної діяльності, а й процес формування професійних планів особистості. Авторка підкреслює тісний взаємозв'язок мотивації та здібностей суб'єкта навчання, наголошуючи, що успішність діяльності залежить від поєднання обох компонентів. Зокрема, вона зазначає: «Як складові основних стратегій, що сприяють ефективності (успішності) діяльності (у т. ч. і навчальної) суб'єкта, можна виокремити, зрештою, дві: те, що людина може робити у цьому принципі, і виникає питання: чи хоче вона це робити, чи не хоче?; те, що людина хоче робити, і виникає питання: чи може вона це робити, чи ні?» [Кобець О. В., 2022, с. 78].Особливу увагу Кобець приділяє тому, що навчальна мотивація студентів має індивідуалізований характер і формується під впливом як внутрішніх чинників (інтереси, цінності, прагнення до самореалізації, потреба в досягненні та афіліації), так і зовнішніх (вимоги освітнього середовища, соціальні очікування, професійні перспективи). Потреба в досягненні та афіліації посідає важливе місце в структурі особистості студента, впливаючи на розвиток самооцінки — одного з центральних особистісних утворень юнацького віку. При цьому ефективна мотивація виникає за умови узгодженості між рівнем здібностей і мотиваційними установками особистості, що сприяє адекватному професійному самовизначенню [10].

Л. І. Прокопенко у своїй праці розглядає мотивацію як фундаментальний чинник ефективності професійної підготовки майбутнього фахівця. Авторка пропонує широку класифікацію мотивів навчальної діяльності студентів: пізнавальні мотиви (набуття нових знань, розширення світогляду), професійно-ціннісні мотиви (влаштування на престижну, цікаву, перспективну роботу), мотиви соціального та особистісного престижу (здобуття певного соціального статусу, престижної посади, прихильності оточення), прагматичні та матеріальні мотиви (високий прибуток, матеріальна винагорода), комунікативні мотиви (розширення кола спілкування, інтелектуальний обмін), навчально-пізнавальні мотиви (засвоєння конкретних предметів, участь у наукових

заходах), а також мотиви творчого досягнення, естетичні мотиви та широкі соціальні мотиви. Окрему увагу дослідниця приділяє неусвідомленим мотивам, які виникають у разі вибору професії під тиском сторонніх осіб, що, за її висновками, призводить до нерозуміння сенсу навчальної інформації та відсутності інтересу до пізнавального процесу [16].

У нашому аналізі варто згадати Н. Черняк, яка у своїй роботі визначила умови, що впливають на формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів. До таких умов належать:

1) професіоналізм викладача (бажання та вміння навчити);

2) ставлення до студента як до компетентної особистості;

3) сприяння самовизначенню студента, розвиток позитивних емоцій студента;

4) організація навчання як процесу пізнання;

5) використання методів, що стимулюють навчально-пізнавальну діяльність;

6) усвідомлення найближчих та кінцевих цілей навчання;

7) професійна спрямованість навчальної діяльності;

8) доступність змісту навчального матеріалу, що пропонується викладачем на занятті;

9) постійне створення та «підкріплення» ситуації успіху для невпевнених у своїх силах студентів [20, с. 35].

В результаті аналізу наукових джерел, ми можемо зробити висновок, що утворення навчальної мотивації залежить від внутрішніх (потреби, цінності, самореалізація) та зовнішніх чинників (освітнє середовище, соціальні очікування). Ключовими теоріями її пояснення виступають концепція ієрархії потреб А. Маслоу,, теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна і мотиваційно-

цільовий підхід Дж. Аткінсона. У студентському віці мотивація тісно переплітається з професійним самовизначенням, переживанням майбутнього та відчуттям особистої ефективності, а тому є особливо вразливою до впливу хронічного стресу та підвищеної тривожності.

1.3 Роль особистісної тривожності у навчальній мотивації студентів під час війни в Україні.

Проблема взаємозв'язку особистісної тривожності та навчальної мотивації набуває особливої гостроти в контексті воєнного часу, коли зовнішнє середовище саме по собі є джерелом постійної небезпеки, невизначеності та хронічного стресу. Як зазначає К. Случинська, «рівень мотивації студентів до навчання зменшується при зростанні рівня тривожності» [18, с. 54]. Якщо у відносно стабільних умовах особистісна тривожність проявляється переважно через суб'єктивну інтерпретацію життєвих подій, то під час війни ця інтерпретація отримує постійне зовнішнє підкріплення: повітряні тривоги, загроза життю, вимушені переміщення, інформаційне перевантаження, економічна нестабільність, розрив соціальних зв'язків.

Для студентської молоді, яка перебуває на етапі професійного самовизначення та формування життєвих планів, ці чинники стають потужними дестабілізаторами навчальної мотивації. Важливо врахувати, що студентський вік сам по собі є періодом підвищеної психологічної чутливості. Молода людина вибудовує ідентичність, навчається автономії, приймає рішення щодо майбутньої професії, інтегрується в нові соціальні групи. Воєнний час суттєво ускладнює виконання кожного з цих завдань.

Характеризуючи механізми впливу особистісної тривожності на навчальну мотивацію, слід виділити кілька ключових аспектів. По-перше, тривожність впливає через когнітивний механізм оцінки ситуації. М. Лірі

підкреслює, що соціальне відторгнення та сприйняття загрози виключення з групи є потужним джерелом соціальної тривожності [28]. Студент із високою особистісною тривожністю схильний сприймати навчальні вимоги як більш загрозливі, ніж вони є насправді. Складання іспиту, усна відповідь, виконання творчого завдання, комунікація з викладачем можуть переживатися як ризик приниження, невдачі чи втрати контролю. Унаслідок цього навчальна діяльність починає асоціюватися не з розвитком і досягненням, а з небезпекою та напруженням. Таке зміщення смислу послаблює внутрішню мотивацію і підсилює мотиви уникнення.

По-друге, тривожність впливає на поведінкову сферу. Т. Томпсон зі співавторами доводять, що високий рівень тривоги дезорганізує поведінку, посилюючи видимі ознаки дискомфорту (неспокій, тремтіння) [33]. По-третє, тривожність впливає на самоставлення. Високотривожні студенти нерідко мають крихку або суперечливу самооцінку, сильну залежність від зовнішньої оцінки й страх помилки. У навчанні це проявляється в тому, що будь-який частковий неуспіх переживається як доказ особистої неспроможності. Якщо низькотривожний студент здатний розглядати помилку як нормальну частину навчання, то високотривожний частіше інтерпретує її як підтвердження власної некомпетентності. Через це навчальна мотивація поступово втрачає продуктивний характер: замість прагнення пізнання або професійного зростання формується прагнення уникнути сорому, критики чи внутрішнього самозасудження.

По-четверте, діє енергетичний механізм. Постійне переживання тривоги потребує значних психічних ресурсів. У стані хронічної внутрішньої напруги студент швидше виснажується, гірше концентрується, довше відновлюється після навантаження, важче утримує довільну увагу та має меншу стійкість до фрустрації. Це означає, що навіть за наявності позитивного ставлення до освіти й потенційно високих здібностей реальна навчальна активність може знижуватися через емоційне виснаження. Виникає розрив між наміром і дією:

студент хоче вчитися, але не може стабільно підтримувати необхідний рівень зусиль.

Важливу роль відіграє й часовий вимір мотивації. Навчальна діяльність значною мірою ґрунтується на орієнтації на майбутнє: студент докладає зусиль сьогодні, щоб отримати професійний результат пізніше. Високий рівень особистісної тривожності, особливо в умовах воєнного часу, деформує сприйняття майбутнього. Воно починає переживатися як невизначене, нестійке, потенційно небезпечне, а відтак менш придатне для планування. У такій ситуації довгострокові освітні цілі втрачають мобілізувальну силу. Якщо майбутнє здається непередбачуваним, то цінність теперішніх навчальних зусиль психологічно зменшується.

Емпіричні дослідження підтверджують масштаби впливу війни на психологічний стан студентів. Одним із наймасштабніших є дослідження, проведене серед 1398 студентів з різних регіонів України, яке засвідчило, що 66,1% респондентів демонструють симптоми тривожності, 85,8% – симптоми депресії, а 48,1% – симптоми ПТСР. Важливо, що тривожність асоціюється з 12,2% зниженням академічної успішності, що прямо вказує на деструктивний вплив цього стану на навчальну діяльність [22]. При цьому 56,9% студентів повідомили про проблеми зі сном, що додатково погіршує їхню здатність до навчання та відновлення ресурсів [22].

За результатами дослідження С. Бучкової, Т. Король та О. Іккерт (2024), у якому взяли участь 62 студенти Львівського національного університету імені Івана Франка, 50% студентів мають підвищений рівень тривожності, 20% повідомили про високий та надзвичайно високий рівень стресу, а 10% – про високий рівень депресії. Дослідники також встановили, що частота серцевих скорочень під час повітряних тривог зростає з 78,12±0,74 до 91,21±2,54 ударів на хвилину ($p \leq 0{,}001$), що свідчить про хронічну активацію стресової відповіді організму у відповідь на воєнну загрозу [4]. Зазначимо, що у дослідженні взяли участь студенти віком від 18 до 21 року, серед яких 78% становили дівчата [4].

Н. Жигайло та Т. Шолубка, вивчаючи психологічні особливості молоді, підкреслюють, що «найчастіше у студентів спостерігається підвищений рівень тривожності (67%), порушення сну (63%) та зміни настрою (63%)» [5, с. 9]. Авторки зазначають, що тривожність у студентському середовищі часто посилюється тоді, коли молода людина опиняється між кількома одночасними вимогами: необхідністю відповідати академічним стандартам, потребою професійного самовизначення, соціальним порівнянням із ровесниками та нестачею внутрішньої впевненості. У період воєнного часу до цих чинників додаються переживання за власну безпеку, близьких, майбутнє країни, доступ до ресурсів та якість освітнього процесу [5].

Значний внесок у розуміння динаміки психічного здоров'я студентів зробило лонгітюдне дослідження Л. Колісник та М. Мельсен (2025), яке охопило 4187 студентів з 27 закладів вищої освіти у 12 містах України. Дослідження проводилося у три хвилі: 2020 рік (період пандемії COVID-19), 2023 рік та 2024 рік (період повномасштабної війни) [26]. Результати засвідчили значне зростання рівня тривожності, депресії та стресу серед студентів під час переходу від пандемічних до воєнних умов. Жінки демонстрували вищі рівні тривожності, депресії та стресу порівняно з чоловіками, а студенти віком 15–25 років мали гірші показники психічного здоров'я, ніж особи віком 26–55 років [6]. Хоча студенти всіх напрямів підготовки відчували підвищений дистрес у 2023 році, лише студенти технічних спеціальностей продемонстрували певне покращення показників у 2024 році [26]. Автори підкреслюють, що українська молодь перебуває у стані високого дистресу більше чотирьох років і ознак покращення не спостерігається, що свідчить про нагальну потребу у цілеспрямованих стратегіях профілактики, втручання та лікування тривожності, депресії та стресу серед студентів [26].

Одним із найбільш показових досліджень є робота, проведена організацією Teach For Ukraine у партнерстві з дослідницькою агенцією Fama (2025). У рамках проєкту було опитано 3415 підлітків віком 14-16 років із

восьми прифронтових областей України (Дніпропетровської, Запорізької, Київської, Миколаївської, Сумської, Харківської, Херсонської та Чернігівської). Результати засвідчили, що 21% підлітків мають ознаки психологічного дистресу, 26% – депресивних симптомів, 29% – тривожних симптомів, 17% – симптомів стресу [32]. При цьому 41% респондентів повідомили про труднощі з концентрацією уваги, 40% – про проблеми з пам'яттю, а 34% – про труднощі з мисленням. Більше ніж дві третини опитаних мають проблеми із утриманням та відтворенням інформації [32].

Як зазначає Ксенія Калина, менеджерка проєкту Teach For Ukraine, «навіть коли підлітки вмотивовані, вони часто не можуть повною мірою включитися в навчання, оскільки їм бракує внутрішніх психологічних ресурсів» [32].

Особливо показовим є факт, що, незважаючи на ці когнітивні труднощі, 44% підлітків демонструють високий рівень внутрішньої мотивації до навчання, 43% керуються зовнішньою мотивацією, а 11% перебувають у стані амотивації [32]. Це свідчить про те, що освітні втрати є наслідком не стільки відсутності бажання вчитися, скільки хронічного виснаження психічних ресурсів. Дослідження також виявило критично низький рівень довіри до дорослих у школі: лише 1% підлітків назвали шкільних дорослих значущим джерелом підтримки. Основним джерелом емоційної підтримки залишаються батьки (44%), далі – друзі та однолітки (24%) [32].

О. В. Зінченко, проаналізувавши наукові розвідки щодо психологічних особливостей студентської молоді в умовах війни, встановив, що емоційна сфера студентів характеризується тривожністю, депресивністю, переважанням вербальної агресії та дратівливістю. Автор підкреслює, що «адаптація до освітнього процесу в умовах війни ускладнюється втратою мотивації до навчання, відсутністю системної психологічної допомоги, потенційною дискримінацією» [7]. До ключових змін у психічних феноменах студентської

молоді в умовах війни автор відносить емоційну сферу, мотивацію до навчання, професійну самосвідомість та професійну спрямованість [7].

Т. Ямчук у дослідженні resilience студентської спільноти в умовах війни (2025) виявила, що соціально-психологічна підтримка з боку університетів, сімей та громадських ініціатив відіграє вирішальну роль у підтримці стійкості студентів. Було встановлено, що фізична активність та участь у волонтерських ініціативах позитивно впливають на психологічну стабільність студентів [34]. Порівняльний аналіз стратегій підтримки студентів в Україні, Польщі та Грузії показав, що грузинські університети активно співпрацюють з міжнародними організаціями для надання додаткової підтримки студентам у кризових ситуаціях [34].

Одним із найбільш показових проявів впливу тривожності на навчальну мотивацію в умовах війни є трансформація провідних мотивів навчання. У стабільних умовах внутрішня мотивація може спиратися на цікавість, професійний інтерес, потребу в компетентності та самореалізації. У воєнний час ці мотиви частково відступають перед захисними: потребою уникнути проблем, не втратити формальний статус студента, зберегти доступ до соціальних гарантій, не розчарувати близьких або не допустити відчуття повного руйнування життєвого порядку. Навіть коли навчальна активність зберігається, її внутрішня якість може змінюватися: освіта перестає бути переживанням розвитку і дедалі більше виконується в режимі психологічного утримання рівноваги.

Для пояснення цього феномену доцільно звернутися до теорії ієрархії потреб А. Маслоу. Як зазначає Н. Котсур та Л. Товкун (2023), досліджуючи вплив стресових факторів освітнього процесу на психосоматичне здоров'я учнів в умовах російсько-української війни, «освітнє середовище українських навчальних закладів в умовах війни характеризується виникненням численних стресових факторів» [27]. Відповідно до теорії А. Маслоу, в умовах війни пріоритети людини зміщуються до базових рівнів ієрархії – фізіологічних

потреб та потреби в безпеці [14]. Якщо базові умови існування переживаються як нестійкі, навчальна мотивація легко зміщується з внутрішньо змістовної на ситуативно-захисну або формальну. Освітня діяльність у такому разі вже не є головною сферою самореалізації, а стає лише однією з багатьох задач виживання й адаптації.

Важливо також враховувати, що зв'язок між особистісною тривожністю та навчальною мотивацією не є лінійно негативним. Певний рівень тривожності може підтримувати сумлінність, підвищену відповідальність, ретельність у підготовці та готовність завчасно реагувати на труднощі. У цьому разі тривожність виконує мобілізаційну функцію. Однак така функція зберігається лише за наявності достатніх особистісних ресурсів і відносно контрольованого середовища. Коли ж тривожність переходить у хронічний стан і поєднується з перевантаженням, нестачею підтримки та відчуттям безсилля, вона втрачає мобілізувальний потенціал і перетворюється на чинник дезорганізації навчальної поведінки.

Серед ризиків для навчальної мотивації, спричинених підвищеною особистісною тривожністю в умовах війни, слід виокремити:

- зміщення мотивації з пізнавально-професійної на захисну;
- руйнування зв'язку між навчанням і майбутнім;
- звуження пізнавального інтересу;
- емоційне виснаження;
- прокрастинацію як форму захисної поведінки;
- формування залежності від зовнішнього схвалення;
- деформацію відповідальності (надмірне самонавантаження або, навпаки, уникання відповідальних завдань).

Окремо варто відзначити, що на характер зв'язку між тривожністю та мотивацією суттєво впливає освітнє середовище. Як зазначають Н. Жигайло та Т. Шолубка, «соціально-психологічна підтримка з боку університетів, сімей та

громадських ініціатив відіграє вирішальну роль у підтримці стійкості студентів» [5, с. 12]. Якщо в закладі освіти забезпечено відносно передбачувану організацію навчання, підтримувальну комунікацію, людяне ставлення до труднощів студентів, то навіть тривожні студенти мають більше шансів підтримувати мотивацію. Якщо ж освітнє середовище саме є хаотичним, контролюючим, непослідовним або знецінювальним, то високий рівень особистісної тривожності стає ще більш руйнівним для залученості в навчання.

Т. Ямчук у своєму дослідженні також підкреслює, що «фізична активність та участь у волонтерських ініціативах були визначені як такі, що позитивно впливають на психологічну стабільність студентів» [34]. Крім того, дослідниця наголошує на необхідності посилення соціально-психологічної підтримки студентів під час війни, розробки програм сприяння психоемоційному благополуччю та забезпечення гнучких і доступних форматів навчання в умовах дистанційної освіти [34].

Соціальна підтримка виконує буферну функцію. Для тривожного студента важливим є не лише наявність допомоги як такої, а й переживання того, що труднощі можна обговорити, що тимчасові збої не ведуть автоматично до осуду, що зусилля визнаються, а майбутнє – хай і в складних умовах – не втрачає сенсу. Родинна підтримка, контакт із ровесниками, академічна спільнота, психологічні служби й навіть індивідуальний стиль спілкування викладача можуть стати чинниками збереження навчальної мотивації там, де тривожність інакше спричинила б різке зниження залученості.

Важливо зазначити, що результати дослідження Teach For Ukraine підтверджують сильний потенціал підходу «рівний-рівному» (peer-to-peer) як одного з найбільш прийнятних та ефективних способів вирішення проблем психічного здоров'я в освітніх закладах. Дослідники зазначають, що «підлітки часто здатні підтримувати один одного, особливо в кризових ситуаціях – знаходити правильні слова та уважно слухати своїх друзів» [32]. Шкільні психологи відзначають, що молодь часто може підтримувати однолітків,

особливо в кризових ситуаціях. У відповідь на ці висновки Teach For Ukraine запустила програму «Імпульс» (Impulse), яка фокусується на психічному здоров'ї підлітків у школах і базується на підході «рівний-рівному» [32].

Таким чином, роль особистісної тривожності у навчальній мотивації студентів під час війни полягає у здатності трансформувати пізнавальну активність із внутрішньо детермінованої на захисну, знижувати когнітивні ресурси через хронічне виснаження та деформувати часову перспективу, що в сукупності створює суттєві перешкоди для ефективної навчальної діяльності навіть за наявності збереженого бажання навчатися.

Висновки до першого розділу

У першому розділі здійснено теоретичний аналіз особистісної тривожності як психологічного феномена та її впливу на навчальну мотивацію студентів в умовах воєнного часу. З'ясовано, що особистісна тривожність є стійкою індивідуально-психологічною рисою, яка визначає схильність людини сприймати широке коло життєвих і навчальних ситуацій як потенційно загрозливі та реагувати на них підвищеним внутрішнім напруженням, занепокоєнням і очікуванням несприятливого результату. Виявлено, що особистісна тривожність має багаторівневу структуру, охоплюючи когнітивні викривлення (негативні автоматичні думки, катастрофізація, упереджені оцінки майбутнього), психосоматичні прояви (прискорене серцебиття, м'язова скутість, порушення сну) та специфічні поведінкові стратегії, як-от уникання, надмірний контроль або прокрастинація. Нейрофізіологічні дослідження розкривають матеріальну основу тривожності через механізм роботи амігдали – структури лімбічної системи мозку, яка виконує функцію «детектора загроз»; при хронічній тривожності гіперактивність амігдали призводить до нейропластичних змін, послаблюючи зв'язок з префронтальною корою – центром раціонального планування.

Визначено, що навчальна мотивація студентів є багатокомпонентною системою внутрішніх і зовнішніх спонукань, цінностей, цілей і смислів, що забезпечують включеність особистості в освітню діяльність. Ключовими теоріями її пояснення виступають теорія ієрархії потреб (де вищі потреби актуалізуються лише після задоволення базових), теорія самодетермінації (де внутрішня мотивація потребує задоволення потреб в автономії, компетентності та причетності), а також мотиваційно-цільовий підхід (де активність є результатом конфлікту між прагненням до успіху та страхом невдачі). Українські дослідники розширили розуміння навчальної мотивації через аналіз її структури, умов формування, взаємозв'язку зі здібностями суб'єкта навчання та впливу освітнього середовища. Зокрема, обґрунтовано підхід до розгляду мотивації як динамічного процесу, що постійно конструюється в діалозі особистості зі світом (ідея «текстуалізації» мотивації). Доведено, що якість навчальної мотивації безпосередньо залежить від задоволення базових психологічних потреб студента та створення підтримувального освітнього середовища.

Показано, що в умовах воєнного часу особистісна тривожність виступає одним із ключових дестабілізаторів навчальної мотивації студентів. Констатовано, що тривожність впливає на когнітивну оцінку навчальних ситуацій, підриває відчуття власної ефективності, призводить до емоційного виснаження, деформує образ майбутнього, посилює уникальну поведінку та трансформує внутрішню структуру мотивів. Відзначено, що навчальна мотивація в цих умовах може мати компенсаторний характер: для частини молоді освіта стає способом утримати відчуття нормальності, структурувати час, зберегти ідентичність і перспективу майбутнього. Однак така компенсація є стабільною лише тоді, коли навчальна діяльність не перевищує адаптаційні ресурси особистості, а освітнє середовище забезпечує належну психологічну підтримку. Це дає підстави розглядати особистісну тривожність як один із ключових чинників трансформації навчальної мотивації студентів в умовах тривалої воєнної агресії.

РОЗДІЛ 2.
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ НА НАВЧАЛЬНУ МОТИВАЦІЮ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

2.1 Організація та методи дослідження впливу особистісної тривожності на навчальну мотивацію студентів.

У першому розділі ми теоретично розглянули явище особистісної тривожності і її вплив на навчальну мотивацію студентів. Оскільки отримані теоретичні положення потребують практичного підтвердження, наступним кроком роботи стало проведення емпіричного дослідження на вибірці студентів, які навчаються під час війни в Україні

Дослідження здійснювалось у три етапи:

Підготовчий етап включає в себе аналіз наукової літератури з проблеми впливу особистісної тривожності на навчальну мотивацію студентів в умовах з метою підбору відповідних психодіагностичних методик. Було вивчено існуючі стандартиризовані опитувальники, адаптовані для україномовної вибірки. Відповідно до теоретичних положень, обґрунтованих у першому розділі, для емпіричного вивчення проблеми було обрано дві методики, що розкривають поставлену мету та завдання. Сформовано вибірку досліджуваних та створено електронну версію опитування в Google Forms для дистанційного збору даних.

Діагностичний етап проводився у квітні 2026 року, було організовано та проведено емпіричне дослідження у форматі онлайн-опитування через Google Forms, орієнтоване на визначення рівня особистісної тривожності та спрямованості навчальної мотивації студентів.

Аналітичний етап спрямований на математико-статистичну обробку отриманих даних, їх аналіз та інтерпретацію висновків.

У дослідженні взяли участь студенти закладів вищої освіти України. Загальна кількість респондентів склала 10 осіб, з яких 10 – жіночої статі, віком

від 18 до 22 років. Учасниками дослідження стали студенти спеціальностей: психологія, маркетинг, право, що дозволило виявити загальні тенденції впливу тривожності на навчальну мотивацію незалежно від напряму діяльності. Усі респонденти на момент проведення дослідження перебували на території України та мали досвід навчання в умовах воєнного часу.

Для отримання об'єктивних даних було використано дві стандартиризовані психодіагностичні методики, що пройшли процедедуру адаптації та валідизації на українській вибірці.

Для діагностики рівня особистісної та ситуативної (реактивної) тривожності використовувалась ***шкала ситуативної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна (State-Trait Anxiety Inventory - STAI)***. Оригінальна методика була створена та опублікована Ч. Д. Спілбергером у 1970 році, з часом вона була переглянута, і у 1983 році з'явилась вдосконалена версія Form Y, яка сьогодні використовується як міжнародний стандарт завдяки покращеній факторній структурі та психометричним характеристикам [31=]. На сьогодні STAI перекладено та адаптовану багатьма мовами світу, що підтверджує його універсальність та широке визнання. Методика була адаптована Ю. Л. Ханіним, тому дана методика діагностики тривожних станів також має назву «Шкала Спілбергера – Ханіна».. Валідність і надійність цієї адаптації підтверджено у низці досліджень, зокрема у роботі Ю. Л. Ханіна та Ч. Д. Спілбергера, де було показано еквівалентність оригінальної та адаптованої версій опитувальника

Опитувальник призначений для самостійного заповнення респондентами і складається з двох окремих субшкал, кожна з яких містить по 20 тверджень:

1. Шкала самооцінки ситуативної тривожності – відображає суб'єктивні відчуття напруги, спокою, нервовості та занепокоєння, які відчуває особистість у конкретний момент часу.
2. Шкала самооцінки особистісної тривожності – характеризує стійку схильність особистості сприймати широке коло ситуацій як загрозливі та реагувати на них станом тривоги.

Респонденти оцінюють ступінь своєї згоди з кожним твердженням за чотирибальною шкалою Лайкерта, згідно якої 1 – «ніколи», 2 – «майже ніколи», 3 – «часто», 4 – «майже завжди». Обробка результатів передбачає підрахунок сумарних балів за кожною шкалою окремо. Інтерпретація здійснюється за допомогою трирівневої системи: **до 30 балів** – низький рівень тривожності, **31–45 балів** – середній рівень тривожності, **46 і більше балів** – високий рівень тривожності [13]. За даними наукових досліджень, методика STAI характеризується високими показниками надійності та валідності. Зокрема, коефіцієнти внутрішньої узгодженості (альфа Кронбаха) для обох шкал зазвичай перевищують 0,86–0,90, що свідчить про високу надійність інструменту. Узагальнюючі дослідження також підтверджують стабільність та прийнятний рівень надійності показників як для ситуативної, так і для особистісної тривожності. Крім того, методика демонструє високу конструктну валідність і широко застосовується як у клінічних, так і в неклінічних вибірках.

Вибір цього опитувальника зумовлений його підтвердженими психометричними характеристиками, міжнародним визнанням та успішним застосуванням в українських наукових дослідженнях, а також тим, що він безпосередньо спрямований на вимірювання ключових конструктів дослідження — особистісної та ситуативної тривожності.

Для діагностики структури навчальної мотивації студентів використовувалась методика **«Мотивація навчання у ВНЗ»** Т. Ільїної [8]. Методика складається з 50 тверджень, на які респондент дає відповідь згоди «+» або незгоди «-», в опитувальник, для маскування, автор методики включила ряд фонових тверджень, які надалі не обробляються. Ствердження утворюють три шкали:

1. **Шкала «набуття знань»** – відображає прагнення студента до засвоєння нової інформації, розширення світогляду, інтелектуальний розвиток.
2. **Шкала «оволодіння професією»** – характеризує бажання студента сформувати професійно важливі якості та компетентності

3. **Шкала «отримання диплома»** – визначає прагнення до формального підтвердження освіти при мінімальних зусиллях.

Обробка результатів. Ключ до опитувальника:

Шкала «придбання знань» - за згоду («+») з твердженням по п. 4 проставляється 3,6 бали; за п. 17 - 3,6 бали; за п. 26 - 2,4 бали; за незгоду («-») з твердженням по п. 28 - 1,2 бали; за п. 42-1,8 бала. Максимум - 12,6 бала.

Шкала «оволодіння професією» - за згоду за п. 9 - 1 бал; за п. 31 - 2 бали; за п. 33 - 2 бали, за п. 43 - 3 бали; за п. 48 - 1 бал і за п. 49 - 1 бал. Максимум - 10 балів.

Шкала «отримання диплома» - за незгоду по п. 11 - 3,5 бали; за згоду за п. 24 - 2,5 бали; за п. 35 - 1,5 бали; за п. 38 - 1,5 бала і за п. 44 - 1 бал. Максимум - 10 балів.

Методика містить також нейтральні твердження (пункти 5, 13, 30, 39), які не враховуються при підрахунку результатів [8].

Вибір цього опитувальника зумовлений його спрямованістю на вимірювання структури навчальної мотивації студентів, лаконічністю та зручністю застосування в умовах онлайн-опитування.

Отже, застосовані психодіагностичні методики взаємодоповнюють одна одну, утворюючи комплекс, здатний розкрити взаємозв'язок між досліджуваними явищами. STAI вимірює інтенсивність тривожних проявів, а методика Ільїної фіксує мотиваційну спрямованість особистості. Така комбінація інструментів, застосована на визначеній вибірці студентів в умовах воєнного часу, забезпечує необхідну доказову базу для подальшого аналізу та інтерпретації отриманих емпіричних даних.

2.2 Аналіз результатів емпіричного дослідження впливу особистісної тривожності на навчальну мотивацію студентів в умовах воєнного часу.

Даний підрозділ висвітлює результати емпіричного дослідження впливу особистісної тривожності на навчальну мотивацію студентів в умовах воєнного часу. Дослідження базувалося на даних, отриманих за допомогою двох методик: шкали тривожності Спілбергера-Ханіна (STAI) та методики «Мотивація навчання у ВНЗ» Т. Ільїної. Аналіз виконано окремо для кожної методики, потім проведено якісну інтерпретацію отриманих даних у контексті впливу тривожності на навчальну мотивацію студентів.

Спершу була проведена методика «Шкала ситуативної та особистісної тривожності» Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна (State-Trait Anxiety Inventory - STAI) для визначення ситуативного (реактивного) та особистісного рівнів тривожності [13]. Індивідуальні результати опитування даної методики представлені у додатку Б. Отримані результати за цією методикою наведено в таблиці 2.1

Таблиця 2.1

Відсотковий розподіл студентів за рівнями ситуативної та особистісної тривожності (STAI) під час війни в Україні

Шкала	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Кількість осіб	Кількість осіб у %	Кількість осіб	Кількість осіб у %	Кількість осіб	Кількість осіб у %
Ситуативна тривожність	2	20%	4	40%	4	40%
Особистісна тривожність	1	10%	3	30%	6	60%

За результатами дослідження, 40% респондентів демонструють середній рівень ситуативної тривожності. Це вказує на те, що ці студенти загалом зберігають здатність до емоційної регуляції в умовах стресу, проте їхні внутрішні ресурси перебувають у стані помірної мобілізації, а не стійкої

психологічної рівноваги. У контексті воєнного часу такий результат може свідчити про те, що особи з середнім рівнем тривожності здатні функціонувати у повсякденному навчальному житті, однак за умов додаткового стресового навантаження (іспити, дедлайни, повітряні тривоги) ризикують перейти до зони підвищеної тривожності [5, с. 5]. Отримані дані узгоджуються з результатами досліджень інших авторів, які зафіксували підвищений рівень тривожності у 67% студентів [5, с. 9].

Високий рівень ситуативної тривожності виявлено у 40% респондентів. Такий показник свідчить про те, що ці студенти схильні гостро реагувати на стресові ситуації, відчувати напруження та занепокоєння в умовах невизначеності. З огляду на те, що дослідження проводилося в умовах тривалого воєнного стресу, наявність 40% вибірки з високим рівнем ситуативної тривожності є тривожним сигналом, що свідчить про потребу в психологічній підтримці студентів. Низький рівень ситуативної тривожності виявлено лише у 20% респондентів. Ці студенти демонструють здатність зберігати спокій та емоційну стабільність навіть у складних умовах.

Щодо особистісної тривожності, 60% респондентів мають високий рівень. Це означає, що більшість опитаних студентів характеризуються стійкою схильністю сприймати широке коло життєвих і навчальних ситуацій як потенційно загрозливі. У контексті воєнного часу такий результат є очікуваним, оскільки високий рівень особистісної тривожності в умовах війни може призводити до різних тривожних розладів, а високі показники за шкалою STAI дають підстави припускати виникнення стану тривоги в різноманітних повсякденних ситуаціях [19, с. 124].

Середній рівень особистісної тривожності виявлено у 30% респондентів. Ці студенти загалом здатні адекватно оцінювати ступінь загрози та не схильні до надмірного занепокоєння без достатніх підстав. Низький рівень особистісної тривожності виявлено лише у 10% респондентів – вони демонструють емоційну стабільність та впевненість у собі навіть у несприятливих умовах.

Діапазон індивідуальних показників ситуативної тривожності становить від 22 до 60 балів, особистісної тривожності – від 26 до 72 балів, що свідчить про значні індивідуальні відмінності у рівні тривожності респондентів. Отримані результати дозволяють зробити висновок, що хоча значна частина студентів має середні та високі показники тривожності, загальний стан вибірки свідчить про хронічну активацію стресової відповіді організму. За результатами дослідження С. Бучкової, Т. Король та О. Іккерт, виявлено прямий кореляційний зв'язок між рівнем стресу та тривожності (r=0,83), а також між тривожністю та частотою серцевих скорочень під час повітряних тривог (r=0,51) [4, с. 79]. Це підтверджує, що тривалий воєнний стрес поступово виснажує адаптаційні ресурси особистості, а підвищення рівня тривожності є одним із проявів такого виснаження. Слід зазначити, що саме в студентському віці, коли особистість одночасно розв’язує завдання професійного становлення, побудови соціальних зв'язків та самореалізації, додатковий тиск воєнних умов може посилювати цю тенденцію [7].

Для діагностики структури навчальної мотивації студентів використовувалась методика «Мотивація навчання у ВНЗ» Т. Ільїної [8]. Індивідуальні показники за зазначеною методикою представлено у додатку Г. Узагальнені результати наведені в таблиці 2.2

Таблиця 2.2

Відсотковий розподіл студентів за провідними мотивами навчальної діяльності під час повномасштабної війни в Україні

Провідний мотив	Кількість осіб	Кількість осіб у %
Придбання знань	4	40%
Оволодіння професією	3	30%
Отримання диплома	3	30%

Як зазначено в таблиці 2.2, у групі респондентів переважають мотиви придбання знань (40%), що, безумовно, є позитивною тенденцією, адже в сучасних умовах постійних швидкоплинних змін актуальним є навчання

впродовж усього життя, і лише фахівець, здатний навчатися та розвиватися, може досягти успіху. На другому місці за значущістю для респондентів – мотиви оволодіння професією (30%) та отримання диплома (30%). Це свідчить про те, що частина студентів орієнтована на професійний розвиток, тоді як інша частина – на формальне підтвердження освіти.

Середні показники за шкалами методики Ільїної становлять: за шкалою «придбання знань» – 7,8 бали, «оволодіння професією» – 7,1 бали, «отримання диплома» – 5,1 бали. Дещо вищий середній бал за шкалами внутрішньої мотивації порівняно зі шкалою «отримання диплома» підтверджує переважання внутрішніх мотивів у досліджуваній вибірці.

При зіставленні результатів за методикою Спілбергера-Ханіна та методикою Ільїної виявлено, що студенти з високим рівнем особистісної тривожності демонструють різні мотиваційні профілі. Одні студенти з високою тривожністю мають високі показники внутрішньої мотивації, що може свідчити про компенсаторний механізм, коли навчання стає способом подолання тривоги та збереження відчуття контролю над життям. Інші студенти з високою тривожністю демонструють низькі показники за всіма шкалами, що може вказувати на емоційне виснаження та зниження навчальної активності в умовах хронічного стресу.

Отримані результати узгоджуються з даними дослідження Teach For Ukraine (2025), згідно з якими 44% підлітків демонструють високий рівень внутрішньої мотивації до навчання [32], а також з висновками К. Случинської про те, що «рівень мотивації студентів до навчання зменшується при зростанні рівня тривожності» [18, с. 54].

Отже, результати діагностики за методикою Т. Ільїної свідчать про переважання внутрішніх мотивів навчання у більшості досліджуваних студентів (70%), що є позитивною тенденцією. Водночас 30% студентів орієнтовані на формальне отримання диплома, що може бути пов'язано з впливом стресових чинників воєнного часу.

Для встановлення взаємозв’язку між рівнем особистісної тривожності та показниками навчальної мотивації студентів було проведено кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції Пірсона). Результати кореляційного аналізу наведено в таблиці 2.3

Таблиця 2.3

Кореляційний зв’язок між рівнем особистісної тривожності та показниками навчальної мотивації студентів

Шкала методики Т. Ільїної	Коефіцієнт кореляції (r)	Характер зв’язку
Отримання диплому	0,33	Помірний позитивний
Придбання знань	-0,07	Зв’язок відсутній
Оволодіння професією	-0.01	Зв’язок відсутній

Як свідчать результати виявлено позитивний зв'язок середньої сили між рівнем особистісної тривожності та мотивом «отримання диплома» (r = 0,33), що означає, що студенти з вищим рівнем тривожності дещо частіше орієнтовані на формальне отримання диплома при мінімальних зусиллях. У контексті воєнного часу такий результат може свідчити про те, що хронічний стрес спонукає частину студентів обирати «безпечну» стратегію – отримати диплом, не докладаючи надмірних зусиль, які потребують додаткових психічних ресурсів.

Кореляційний зв'язок між особистісною тривожністю та шкалами «придбання знань» (r = -0,07) та «оволодіння професією» (r = -0,01) є практично відсутнім. Наведені результати вказують на те, що рівень тривожності суттєво не впливає на прагнення студентів до знань та професійного розвитку, що є позитивною тенденцією. Отримані результати свідчать про те, що навіть за високого рівня тривожності внутрішня навчальна мотивація може зберігатися.

Таким чином, кореляційний аналіз показав, що високий рівень особистісної тривожності помірно пов'язаний з орієнтацією на формальне

отримання диплома, але суттєво не впливає на внутрішню навчальну мотивацію (прагнення до знань та професійного розвитку).

Висновки до другого розділу

У другому розділі представлено методичні засади емпіричного дослідження впливу особистісної тривожності на навчальну мотивацію студентів в умовах воєнного часу та проаналізовано отримані результати. Для реалізації поставлених завдань використано дві психодіагностичні методики: шкалу тривожності Спілбергера-Ханіна (STAI) та методику «Мотивація навчання у ВНЗ» Т. Ільїної.

За результатами діагностики тривожності, високий рівень ситуативної тривожності зафіксовано у 40% респондентів, середній – у 40%, низький – у 20%. Особистісна тривожність виявилася ще більш вираженою: високий рівень – у 60% опитаних, середній – у 30%, низький – лише у 10%. Отже, більшість студентів перебувають у стані хронічного емоційного напруження, причому тривожність набуває рис стійкої особистісної риси, а не лише тимчасової реакції на ситуацію.

Аналіз навчальної мотивації показав, що 70% студентів керуються внутрішніми мотивами: 40% навчаються заради знань, 30% – заради оволодіння професією. Лише 30% опитаних орієнтовані на формальне отримання диплома. Середні бали за шкалами (7,8 – набуття знань, 7,1 – оволодіння професією, 5,1 – отримання диплома) підтверджують переважання внутрішньої мотивації у досліджуваній вибірці.

Кореляційний аналіз засвідчив наявність помірного позитивного зв'язку між рівнем особистісної тривожності та мотивом «отримання диплома» ($r = 0,33$). Високотривожні студенти частіше обирають стратегію мінімізації зусиль, зосереджуючись на формальному результаті навчання. Водночас кореляція тривожності з мотивами «придбання знань» ($r = -0,07$) та «оволодіння

професією» (r = -0,01) практично відсутня. Це дозволяє стверджувати, що висока тривожність не знижує інтерес студентів до знань та професійного розвитку.

Підсумовуючи, варто відзначити, що особистісна тривожність є поширеною проблемою серед студентської молоді в умовах війни (60% мають високий рівень). Тривожність помірно підштовхує студентів до орієнтації на формальне отримання диплома, однак не впливає на внутрішню мотивацію до навчання. Отримані результати підкреслюють необхідність психологічної підтримки високотривожних студентів, спрямованої на зниження захисних стратегій та збереження внутрішнього інтересу до знань і професії.

ВИСНОВОК

Проаналізовано теоретичні та емпіричні аспекти впливу особистісної тривожності на навчальну мотивацію студентів в умовах воєнного часу.

1. На основі теоретичного аналізу наукової літератури з'ясовано, що особистісна тривожність є стійкою індивідуально-психологічною рисою, яка визначає схильність людини сприймати широке коло життєвих та навчальних ситуацій як потенційно загрозливі та реагувати на них підвищеним внутрішнім напруженням. Виявлено, що вона має багаторівневу структуру, охоплюючи когнітивні викривлення, психосоматичні прояви та специфічні поведінкові стратегії, як-от уникання, надмірний контроль або прокрастинацію. Нейрофізіологічні дослідження розкривають матеріальну основу тривожності через механізм роботи амігдали – структури лімбічної системи мозку, яка виконує функцію «детектора загроз».

Аналіз навчальної мотивації показав, що вона є багатокомпонентною системою внутрішніх і зовнішніх спонукань, цінностей, цілей і смислів, що забезпечують включеність особистості в освітню діяльність. Ключовими теоріями її пояснення виступають теорія ієрархії потреб (вищі потреби актуалізуються лише після задоволення базових), теорія самодетермінації (внутрішня мотивація потребує задоволення потреб в автономії, компетентності та причетності) та мотиваційно-цільовий підхід (активність є результатом конфлікту між прагненням до успіху та страхом невдачі).

В умовах воєнного часу особистісна тривожність виступає одним із ключових дестабілізаторів навчальної мотивації студентів. Вона впливає на когнітивну оцінку навчальних ситуацій, підриває відчуття власної ефективності, призводить до емоційного виснаження, деформує образ майбутнього, посилює уникальну поведінку та трансформує внутрішню структуру мотивів. Відповідно до теорії ієрархії потреб, воєнний стан актуалізує насамперед базові потреби в безпеці та фізіологічному виживанні, що ускладнює досягнення вищих рівнів, зокрема самореалізації через освіту.

2. Емпіричним шляхом виявлено, що значна частина опитаних студентів демонструє підвищені показники тривожності. За результатами діагностики за методикою Спілбергера-Ханіна, особистісна тривожність виявилася більш вираженою порівняно з ситуативною. Це вказує на те, що тривожність поступово закріплюється як стійка риса особистості, а не залишається тимчасовою реакцією на конкретні обставини.

За методикою Т. Ільїної встановлено, що переважна більшість студентів орієнтована на внутрішні мотиви навчання – прагнення до знань та професійного розвитку. Лише три з десяти опитаних навчаються переважно заради формального отримання диплома. Середні показники за шкалами підтверджують домінування внутрішньої мотивації у досліджуваній вибірці.

Кореляційний аналіз засвідчив наявність помірного позитивного зв'язку між рівнем особистісної тривожності та мотивом отримання диплома. Високотривожні студенти частіше обирають стратегію мінімізації зусиль, зосереджуючись на формальному результаті навчання. Водночас зв'язок тривожності з внутрішніми мотивами (прагненням до знань та оволодіння професією) практично відсутній. Таким чином, висока тривожність не знижує інтерес студентів до знань та професійного розвитку.

Узагальнюючи результати теоретичного та емпіричного дослідження, можна стверджувати, що особистісна тривожність студентів в умовах воєнного часу є досить поширеним явищем. Високий рівень тривожності помірно пов'язаний з орієнтацією на формальне отримання диплома як захисним механізмом, однак суттєво не впливає на внутрішню навчальну мотивацію – студенти продовжують цікавитися знаннями та професією. Психологічний супровід високотривожних студентів має бути спрямований на зниження захисних тенденцій (надмірної орієнтації на диплом) і підтримку внутрішніх навчальних мотивів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бек А. Т. Когнітивна терапія та емоційні розлади. Нью-Йорк : International Universities Press, 1976. 356 с.
2. Бех І. Д. Концептуальна модель я-центрованості у вихованні та духовному розвитку особистості // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2015. Вип. 1.
3. Блохіна І. О. Психологічні причини виникнення тривожності у студентів // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2021. Вип. 4. С. 82–86. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.4.16
4. Бучкова С., Король Т., Іккерт О. Psychophysiological state of students under the war // Вісник Львівського університету. Серія біологічна. 2024. Вип. 91. С. 73–85.
5. Жигайло Н., Шолубка Т. Формування психологічної стійкості студентів ЗВО під час війни // Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2022. Вип. 14. С. 3–14. DOI: https://doi.org/10.30970/PS.2022.14.1
6. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 304 с.
7. Зінченко О. В. Аналіз досліджень психологічних особливостей студентської молоді в умовах війни // Технології розвитку інтелекту. 2023. Т. 7, № 2(34). DOI: https://doi.org/10.31108/3.2023.7.2.9
8. Ільїна Т. Н. Мотивація навчання у вузі [Електронний ресурс]. 2024. URL: http://medbib.in.ua/motivatsiya-obucheniya-vuze-39992.html
9. Климчук В. О. Мотиваційний дискурс особистості: на шляху до соціальної психології мотивації : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 290 с.
10. Кобець О. В. Мотивація та здібності суб'єкта навчання як компоненти механізмів формування його професійних планів // Вісник Національного університету оборони України. 2022. Т. 70, № 6. С. 78–86. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-70-6-78-86

11. Максименко С. Д. Парадигма життєстворення: психологія особистості // Психологія і суспільство. 2006. № 4. С. 8–52.
12. Максименко С. Д. Психологія особистості : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 384 с.
13. Маєвська Л. Р. Шкала ситуативної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна : матеріали до лабораторної роботи. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2020. 5 с. URL: https://psychology.karazin.ua/dist2020/materialy/Mayevska/Lr12.pdf
14. Маслоу А. Мотивація та особистість / пер. з англ. Київ : Психологічна думка, 2018. 320 с.
15. Мей Р. Сенс тривоги / Р. Мей. - М .: Незалежна фірма «Клас», 2001. - 379 с. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://psylib.org.ua/books/meyro02/index.htm. - Загл. з екрану
16. Прокопенко Л. І. Мотивація як важливий структурний компонент організації навчальної діяльності студентів : тези доп. Київ : КНУКіМ, 2023. 5 с.
17. Савчин М. В. Психологія відповідальності : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. 500 с.
18. Случинська К. Ю. Психологічні особливості академічної успішності студентів з різним рівнем тривожності : магістерська робота. Київ : НаУКМА, 2024. 78 с.
19. Соболь Н., Шиба А. Подолання негативних наслідків тривожності у студентів українських університетів під час війни // Збірник наукових праць НАДПСУ. 2023. № 4 (35). С. 117–136.
20. Черняк Н. Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2013. № 38–39. С. 388–393.
21. Atkinson J. W. An introduction to motivation. Princeton, NJ : Van Nostrand, 1964. 335 p.
22. Braving the dark: mental health challenges and academic performance of Ukrainian university students during the war // Social Psychiatry and

Psychiatric Epidemiology. 2025. Vol. 60, Iss. 10. P. 2505–2516. DOI: https://doi.org/10.1007/s00127-025-02867-7

23. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York : Plenum Press, 1985. 480 p.
24. Freud S. Inhibitions, symptoms, and anxiety. London : Hogarth Press, 1926. 140 p.
25. Horney K. The neurotic personality of our time. New York : W.W. Norton & Company, 1937. 299 p.
26. Kolisnyk L., Mehlsena M. Y. Tracking changes in anxiety, depression, and stress among Ukrainian university students: a three-wave study // European Journal of Psychotraumatology. 2025. Vol. 16, Iss. 1. DOI: https://doi.org/10.1080/20008066.2025.2543616
27. Kotsur N., Tovkun L. Assessing the impact of stress factors of the educational process on psychosomatic health of schoolchildren // Scientific Studios. 2023. Vol. 2, Iss. 2. P. 8–21. DOI: https://doi.org/10.69587/ss/2.2023.08
28. Leary M. R. Anxiety, Cognition, and Behavior: In Search of a Broader Perspective // Journal of Social Behavior and Personality. 1990. Vol. 5, Iss. 2. P. 41–57.
29. LeDoux J. E. The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life. New York : Simon & Schuster, 1996. P. 102–134.
30. Spielberger C. D. Stress and Emotion: Anxiety, Anger, and Curiosity. Florida : Taylor & Francis, 1995. 730 p.
31. Spielberger C. D. et al. Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y). Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, 1983.
32. Teach For Ukraine. Learning during war: how stress affects adolescents' attention, memory, and motivation [Electronic resource]. 2025. URL: https://teachforukraine.org/en/t4u-news/learning-during-war-how-stress-affects-adolescents-attention-memory-and-motivation-a-study-by-teach-for-ukraine-on-the-impact-of-adolescents-mental-health-on-learning/

33. Thompson T. et al. Social anxiety increases visible anxiety signs during social encounters but does not impair performance // BMC Psychology. 2019. Vol. 7, Iss. 24. DOI: https://doi.org/10.1186/s40359-019-0300-5
34. Yamchuk T. The resilience of the student community in wartime // Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series “Pedagogy and Psychology”. 2025. Vol. 11, No. 1. P. 35–45.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Шкала оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна (STAI)

Інструкція для шкали ситуативної тривожності: Прочитайте уважно кожне з наведених нижче тверджень, які характеризують Ваше самопочуття в даний момент, і виберіть найбільш підходящий варіант відповіді. Варіанти відповідей: 1 – «ніколи», 2 – «майже ніколи», 3 – «часто», 4 – «майже завжди».

1. Я спокійний

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

2. Мені ніщо не загрожує

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

3. Я перебуваю в напруженні

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

4. Я внутрішньо скутий

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

5. Я відчуваю себе вільно

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

6. Я засмучений

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

7. Мене хвилюють можливі невдачі

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

8. Я відчуваю душевний спокій

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

9. Я стривожений

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

10. Я відчуваю внутрішнє задоволення

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

11.Я впевнений в собі

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

12.Я нервуюсь

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

13.Я не знаходжу собі місця

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

14.Я напружений

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

15.Я не відчуваю скутості, напруження

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

16.Я задоволений

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

17.Я стурбований

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

18.Я дуже збуджений і мені не по собі

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

19.Мені радісно

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

20.Мені приємно

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

Інструкція для шкали особистісної тривожності: Прочитайте уважно кожне з наведених нижче тверджень і виберіть підходящий варіант відповіді залежно від того, як Ви почуваєтеся зазвичай.

21.У мене буває піднесений настрій

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

22.Я буваю дратівливим

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

23.Я легко впадаю в розпач

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

24.Я хотів би бути таким же щасливим, як і інші

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

25.Я тяжко переживаю неприємності та довго не можу про них забути

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

26.Я відчуваю приплив сил і бажання працювати

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

27.Я спокійний, урівноважений та зібраний

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

28.Мене турбують можливі труднощі

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

29.Я дуже переживаю через дрібниці

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

30.Я буваю цілком щасливий

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

31.Я все приймаю близько до серця

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

32.Мені не вистачає впевненості в собі

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

33.Я відчуваю себе беззахисним

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

34.Я намагаюся уникати критичних ситуацій і труднощів

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

35.У мене буває хандра

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

36.Я буваю задоволений

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

37.Усілякі дрібниці відволікають і хвилюють мене

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

38.Буває, що я відчуваю себе невдахою

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

39.Я врівноважена людина

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

40.Мене охоплює неспокій, коли я думаю про свої справи і турботи

«1» - ніколи

«2» - майже ніколи

«3» - часто

«4» - майже завжди

ДОДАТОК Б

Таблиця 1

Індивідуальні показники рівня тривожності респондентів за методикою Спілбергера-Ханіна (STAI)

№	Стать	Вік	Спеціальність	Бал СТ	Рівень СТ	Бал ОТ	Рівень ОТ
1	Жін	18	Маркетинг	27	Низький	34	Середній
2	Жін	19	Маркетинг	22	Низький	26	Низький
3	Жін	18	Право	47	Високий	55	Високий
4	Жін	18	Психологія	43	Середній	46	Високий
5	Жін	22	Право	43	Середній	43	Середній
6	Жін	21	Маркетинг	40	Середній	47	Високий
7	Жін	20	Психологія	48	Високий	53	Високий
8	Жін	18	Психологія	33	Середній	37	Середній
9	Жін	18	Психологія	54	Високий	64	Високий
10	Жін	18	Психологія	60	Високий	72	Високий
Середнє				**41.7**		**47.7**	

ДОДАТОК В

Методика «Мотивація навчання у ВНЗ» Т. Ільїної

Інструкція: Відзначте Вашу згоду знаком «+» або незгоду знаком «-» до наведених нижче тверджень.

1. Краща атмосфера на занятті - атмосфера вільних висловлювань.

2 . Зазвичай я працюю з великою напругою.

3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань і неприємностей.

4. Я самостійно вивчаю ряд предметів, на мою думку, необхідних для моєї майбутньої професії.

5. Яке з притаманних вам якостей ви вище всього цінуєте? Напишіть відповідь поруч.

6. Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії.

7. Я відчуваю задоволення від розгляду на занятті важких проблем.

8. Я не бачу сенсу в більшості робіт, які ми робимо у вузі.

9. Велике задоволення мені дає розповідь знайомим про мою майбутню професію.

10. Я вельми середній студент, ніколи не буду цілком хорошим, а тому немає сенсу докладати зусилля , щоб стати краще.

11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.

12. Я твердо впевнений у правильності вибору професії.

13. Від яких з притаманних вам якостей ви хотіли б позбутися? Напишіть відповідь поруч.

14. При слушній нагоді я використовую на іспитах підсобні матеріали (конспекти, шпаргалки, записи , формули).

15. Саме чудове час життя - студентські роки.

16. У мене надзвичайно неспокійний і переривчастий сон.

17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.

18. При можливості я вчинив би в інший вуз.

19. Я звичайно спочатку беруся за більш легкі завдання, а більш важкі залишаю на кінець.

20. Для мене було важко при виборі професії зупинитися на одній з них.

21 . Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.

22. Я твердо впевнений, що моя професія дасть мені моральне задоволення і матеріальний достаток в житті.

23. Мені здається , що мої друзі здатні вчитися краще, ніж я.

24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.

25. З деяких практичних міркувань для мене це найзручніший вуз.

26. У мене достатньо сили волі, щоб вчитися без нагадування адміністрації.

27. Життя для мене майже завжди пов'язана з надзвичайним напруженням.

28. Іспити потрібно здавати, витрачаючи мінімум зусиль.

29. Є багато вузів, в яких я міг би вчитися з не меншим інтересом.

30. Яке з притаманних вам якостей найбільше заважає вчитися? Напишіть відповідь поруч.

31. Я дуже захоплюється людина, але всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою роботою.

32. Занепокоєння про іспит або роботі, яка не виконано в строк, часто заважає мені спати.

33. Висока зарплата після закінчення вузу для мене не головне.

34. Мені потрібно бути в хорошому настрої, щоб підтримати спільне рішення групи.

35. Я змушений був вступити до вузу, щоб зайняти бажане положення в суспільстві, уникнути служби в армії.

36. Я вчу матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.

37. Мої батьки хороші професіонали, і я хочу бути на них схожим.

38. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.

39. Яке з ваших якостей допомагає вам вчитися? Напишіть відповідь поруч.

40. Мені дуже важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, прямо не відносяться до моєї майбутньої спеціальності.

41. Мене вельми непокоять можливі невдачі.

42. Краще все я займаюся, коли мене періодично стимулюють, підстьобують.

43. Мій вибір даного вузу остаточний.

44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відстати від них.

45. Щоб переконати в чому-небудь групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.

46. У мене зазвичай рівне і гарний настрій.

47. Мене приваблюють зручність, чистота, легкість майбутньої професії.

48. До вступу до вузу я давно цікавився цією професією, багато читав про неї.

49. Професія, яку я отримую, найважливіша і перспективна.

50. Мої знання про цю професію були достатні для впевненого вибору даного вузу.

Обробка результатів. Ключ до опитувальника:

Шкала «придбання знань» - за згоду («+») з твердженням по п. 4 проставляється 3,6 бали; за п. 17 - 3,6 бали; за п. 26 - 2,4 бали; за незгоду («-») з твердженням по п. 28 - 1,2 бали; за п. 42-1,8 бала. Максимум - 12,6 бала.

Шкала «оволодіння професією» - за згоду за п. 9 - 1 бал; за п. 31 - 2 бали; за п. 33 - 2 бали, за п. 43 - 3 бали; за п. 48 - 1 бал і за п. 49 - 1 бал. Максимум - 10 балів.

Шкала «отримання диплома» - за незгоду по п. 11 - 3,5 бали; за згоду за п. 24 - 2,5 бали; за п. 35 - 1,5 бали; за п. 38 - 1,5 бала і за п. 44 - 1 бал. Максимум - 10 балів.

Питання по пп . 5, 13, 30, 39 є нейтральними до цілей опитувальника в обробку не включаються.

Висновки:
Переважання мотивів по перших двох шкалах свідчить про адекватне виборі студентом професії і задоволеності нею. Шкала «отримання диплома» - за

незгоду по п. 11 - 3,5 бали; за згоду за п. 24 - 2,5 бали; за п. 35 - 1,5 бали; за п. 38 - 1,5 бала і за п. 44 - 1 бал. Максимум - 10 балів.

Питання по пп . 5, 13, 30, 39 є нейтральними до цілей опитувальника і в обробку не включаються.

ДОДАТОК Г

Таблиця 2

Індивідуальні показники навчальної мотивації респондентів за методикою Т. Ільїної

№	Стать	Вік	Спеціальність	Придбання знань (бали)	Оволодіння професією (бали)	Отримання диплома (бали)	Провідний мотив
1	Жін	18	Маркетинг	6.5	8	3.5	Оволодіння професією
2	Жін	19	Маркетинг	4.2	6	5	Оволодіння професією
3	Жін	18	Право	11.6	8	7	Придбання знань
4	Жін	18	Психологія	7.5	7	4	Придбання знань
5	Жін	22	Право	5	5	4	Придбання знань/Оволодіння професією
6	Жін	21	Маркетинг	9	9.5	7	Оволодіння професією
7	Жін	20	Психологія	10.8	9	9.5	Придбання знань
8	Жін	18	Психологія	11.4	7	5	Придбання знань
9	Жін	18	Психологія	6.5	8	4	Оволодіння професією
10	Жін	18	Психологія	5.4	3	6	Отримання диплома
Середнє				**7.79**	**7.05**	**5.05**	