

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
Факультет психології
Кафедра психології розвитку

ДИПЛОМНА РОБОТА

**«СОЦІАЛЬНА ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ЧИННИК МОТИВАЦІЇ
СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ»**

на здобуття освітньо - кваліфікаційного рівня «бакалавр»
з напрямку «психологія»

Студентки 4 курсу 2 групи
(спеціальність « 053 Психологія»)

Кириченко Дарини Юріївни

Науковий керівник:
доктор психологічних наук, доцент
Дембицька Наталія Миколаївна

Допустити до захисту в ДЕК
кафедра психології розвитку
Протокол № _____ від _____
завідувач кафедри:
Доктор психологічних наук, професор
Власова Олена Іванівна

Київ 2022

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1.....	6
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ.	6
1.1. Особливості навчальної мотивації студентів	6
1.2. Особливості розвитку у період юнацтва	12
1.3. Поняття тривожності та соціальної тривожності.....	14
1.4. Теоретична модель психологічних чинників мотивації студентів до навчання.....	18
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ	21
РОЗДІЛ 2.....	22
ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ЯК ЧИННИКА МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ	22
2.1. Методика та організація дослідження.....	22
2.2. Опис та обґрунтування методів дослідження	22
2.3. Психологічна характеристика вибірки.....	27
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ	29
РОЗДІЛ 3.....	30
ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ	30
3.1. Аналіз результатів дослідження	30
3.2. Методичні рекомендації щодо корекції соціальної тривожності у студентів з різною академічною успішністю	37
ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ	39
ВИСНОВКИ	41
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	44
ДОДАТКИ	49

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Одним із важливих завдань сучасної освіти як в Україні, так і в світі, виступає формування професійно грамотної, фізично та психологічно здорової особистості. У складних умовах сьогодення, коли падає соціальний престиж вищої освіти, молодь невпевнена у своєму майбутньому, нерідко переживає негативні емоційні стани та внутрішні конфлікти. Під час навчання у вузі на людину припадає значне розумове та нервово–емоційне навантаження. Навчальний процес насичений емоційними переживаннями. У ході навчальної діяльності виникає багато емоційних ситуацій, на які учасники процесу реагують по-різному. Багато досліджень свідчить про те, що емоції, які студенти хотіли б переживати на заняттях, не збігаються з емоціями, які вони відчувають реально; замість радості, допитливості, захоплення у них часто відзначаються байдужість, нудьга, тривога. Проблема тривожності студентів становить інтерес для психологічної науки і є надзвичайно актуальною для цілої низки питань освітянської практики, зокрема, пов'язаною з навчальною успішністю.

Вивченню проблеми тривожності присвячено велику кількість досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних психологів (А. Орлова, А. Захаров, А. Прихожан, Ю. Ханін, З. Фрейд, К. Хорні, Дж. Тейлор, Р. Мей, Ч. Фолкен, Д. Боулбі, Ч. Спілбергер, К. Броннер та ін.). Дослідники вивчають природу тривожності, причини виникнення, форми прояву, методи корекції тощо. Переважна частина психологічних досліджень, присвячених проблемі тривожності, зосереджена на вивченні її особливостей у дітей, і лише незначна кількість спрямована на дослідження тривожності студентів (А. Варес, С. Тамм, І. Волженцева, Т. Немчин, А. Прохоров, Ю. Щербатих та ін.).

Об'єкт дослідження мотивація студентів до навчання.

Предмет дослідження психологічні чинники мотивації до навчання у студентів з різною академічною успішністю.

Мета дослідження полягає у дослідженні особливостей прояву

навчальної успішності та мотивації навчання студентів з різним рівнем соціальної тривожності.

Відповідно до мети було сформовано наступні **завдання**:

1. Проаналізувати наукові підходи до вивчення проблеми мотивації навчання студентів та на цій основі розробити теоретичну модель психологічних чинників їх мотивації до навчання.

2. Емпірично дослідити особливості прояву навчальної успішності та мотивації навчання студентів.

3. Емпірично виявити зв'язок успішності та мотивації навчання із соціальною тривожністю студентів.

4. Розробити методичні рекомендації щодо посилення внутрішньої мотивації студентів до навчання.

Методи дослідження. У дослідженні було використано систему загальнонаукових методів дослідження:

- теоретичні: аналіз, узагальнення, систематизація та інтерпретація наукових джерел стосовно явища тривожності, соціальної тривожності, особливостей її розвитку в період підньої юності та особливості навчальної мотивації у студентів, теоретичне моделювання;

- емпіричні, зокрема методики психодіагностики: для діагностування рівня особистісної тривожності юнаків шкала самооцінки та оцінки тривожності Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна; Social Avoidance and Distress Scale (SADS) для діагностування рівня соціальної тривожності юнаків; опитувальник «Мотивація навчальної діяльності: рівні та типи» І. Домбровської; тест «Мотивація досягнення» М.Ш. Магомеда-Емінова.

- математично-статистичні: описові статистики, критерії нормальності Шапіро Уїлка, кореляційний аналіз за Спірменом.

Емпірична база дослідження представляє собою студентів Київського національного університету Т.Г. Шевченка спеціальності «психологія» (60 осіб).

Достовірність і надійність отриманих результатів роботи

забезпечуються адекватним теоретичним обґрунтуванням базових положень емпіричної частини дослідження, застосуванням методів, що відповідають завданням, предмету та об'єкту дослідження; застосуванням надійних методів обробки статистичних даних.

Наукова новизна роботи полягає у ґрунтовному аналізі підходів до визначення поняття мотивації навчально-професійної діяльності студентів, та особливостей їх змісту у працездатного населення; визначенні психологічних особистісних чинників, що впливають на розвиток внутрішньої мотивації до навчання.

Практична значущість курсової роботи. Результати дослідження доповнюють та розширюють уявлення про форми й причини прояву соціальної тривожності юнаків. Матеріали дослідження можуть бути використані психологами, викладачами та вчителями.

Структура дипломної роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (50 джерел), додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ

1.1. Особливості навчальної мотивації студентів

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку суспільства виникає проблема підвищення ефективності навчальної діяльності на всіх рівнях освіти. В останні роки у вузівській педагогіці приділяється особлива увага питанням мотивації навчальної діяльності студентів, оскільки вона свідчить про якість навчальної діяльності. Під впливом мотивації формується світоглядна позиція особистості, поведінкові реакції, внутрішній емоціональний стан, який впливає на уявлення людини не лише про навколишній світ, а і на власний внутрішній світ, на адекватну оцінку ситуації і адекватне її сприйняття. Складність проблеми мотивації студентів до навчання обумовлює множинність розуміння її суті, природи, структури, функцій. Для початку потрібно визначитись з поняттям «мотивація» та її складовою мотивом. До поняття «мотивація» входить цілий комплекс аспектів, під якими розуміється система спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, потяги, мотиваційні установки (диспрозії), ідеали. Мотивація опосередкована процесом її відображення суб'єктивна детермінація поведінки людини світом. Головною характеристикою мотиваційної сфери є ієрархія мотивів, що дозволяє виявити особистісний зміст діяльності для будь-якої людини. Мотивація це теоретична концепція, що використовується для пояснення ініціації, напрямку, інтенсивності, наполегливості, цілеспрямованої поведінки.

З мотивацією тісно пов'язані мотиви. Що ж таке мотив? Мотив спонукальна причина дій, вчинків людини; це поняття, яке пояснює, чому людина робить те, що вона робить. Мотиви відрізняються від цілей (прямі

прагнення певних наслідків поведінки) та стратегій (методи, що використовуються для досягнення цілей, і, таким чином, задовольняють мотиви). Мотиви, цілі і стратегії важко відрізнити в контексті цільового навчання, тому що оптимальні форми мотивації до навчання і оптимальні стратегії для вдосконалення навчання є невід'ємні. В контексті практичного заняття поняття «мотивація студента» може використовуватися для пояснення рівня інтенсивності уваги та зусиль студента, витрачених на виконання різноманітних завдань. Отже, мотивацією для студента виступає бажання вчитися заради досягнення не тільки академічної мети, а й для професійного зростання. Тому для успішного пробудження в учінні, які спрямовують діяльність студентів, та для успішної студентської спонуки, студент повинен хотіти активно брати участь в процесі навчання. Ступінь навчальної активності студента є наслідком сильної або слабкої мотивації навчання. Можна сказати, що мотиви учіння це активізуюча сила, одна з основних умов навчальної діяльності. У загальному вигляді проблема мотивації навчання є проблемою причин, які визначають різні форми виявлення активності тих, хто навчається [13].

Номенклатура навчальних мотивів студентів досить різноманітна. У класифікації мотивів навчання виділяють такі основні групи:

- мотиви, закладені в самій навчальній діяльності:
- навчально-пізнавальні мотиви, пов'язані зі змістом навчальної діяльності, які спонукають студентів на практичному занятті з іноземної мови пізнати нові факти, опанувати не тільки теоретичними знаннями й узагальненими способами дій, проникати в сутність явищ;
 - навчальні мотиви, пов'язані з процесом навчання, які спонукають до виявлення інтелектуальної активності, подолання перешкод в процесі розв'язання поставлених викладачем задач.
 - мотиви, пов'язані з тим, що лежить поза самою навчальною діяльністю:

- соціальні мотиви, що пов'язані як з офіційним, так і з неофіційним статусом студента в академічній групі та відображають суспільну значущість навчання. Серед соціальних мотивів виділяють підгрупу комунікативних мотивів (пов'язаних із намаганням особистості до утвердження в колективі): самовдосконалення, самовиховання, готовності до боротьби за честь групи, до конкуренції за глибину знань з улюбленого навчального предмета, мотив соціального престижу, мотив соціальної ідентифікації, мотив спілкування, тощо.

- професійні (відображають значущість навчальної діяльності для оволодіння майбутньою професією);

- мотиви самовизначення (розуміння значущості знань для майбутньої професії і постійне самовдосконалення у цьому напрямку);

- утилітарні (особиста вигода, благополуччя після закінчення вищого навчального закладу);

- вузькоособистісні мотиви: прагнення одержати схвалення та позитивні оцінки (мотивація благополуччя); бажання бути лідером та зайняти гідне місце в групі (престижна мотивація);

- негативні мотиви (мотиви, які для своєї стимуляції орієнтують викладача на використання стимулів, супроводжуваних негативними емоціями), що перешкоджають навчанню:

- прагнення уникнути прикростей із боку викладачів, батьків (мотивація запобігання прикростей);

- нестійкість мотиви швидко задовольняються, і без підтримки педагога можуть згаснути і більше не відновитися;

- слабка узагальненість, тобто охоплюють один чи кілька навчальних предметів, які об'єднані за зовнішніми ознаками;

- орієнтування студентів найчастіше на результат навчання, а не на способи навчальної діяльності, внаслідок чого іноді до кінця навчання у ЗВО не складається інтерес до подолання труднощів у навчальній роботі.

Всі ці особливості обумовлюють поверхневий, у ряді випадків недостатній інтерес до учіння, його іноді називають формальним і безтурботним ставленням до самого процесу навчання. Тому викладач повинен визначити, які саме види мотивації є більш пріоритетним для студента і спрямувати свою увагу саме на ці види у процесі викладання іноземної мови для професійної підготовки. Говорячи про мотиви навчальної діяльності ми, як правило, маємо на увазі мотиви першої групи, змістовно близькі до самої навчальної діяльності [16].

Вивчення мотивації як умови формування навчальної діяльності припускає виявлення її наявності, реального рівня, що мають прояв у визначених якісних характеристиках, впливах на навчальну діяльність, можливих перспективах розвитку засобами актуалізації.

Науковці визначають певні техніки мотивування: переконання; викликання інтересу; навіювання; делегування; закріплення позитивного враження.

Отже, у системі навчальних мотивів студентів присутні як внутрішні мотиви навчальної діяльності, так і мотиви, які є зовнішніми по відношенню до навчальної діяльності. Одним з основних завдань вузівського викладання є підвищення в структурі мотивів студента питомої ваги внутрішньої мотивації, змістовно близької до навчальної діяльності [14].

Існує також визначена ієрархія мотивів. З багатьох мотивів, що спонукають навчальну діяльність, завжди можна виділити мотив, що займає домінуюче положення. Такий мотив, як правило, стає смислоутворюючим, тобто визначає загальну спрямованість навчальної діяльності, її місце в системі відношень і цінностей людини. Інші мотиви займають підпорядковане положення, виконуючи функцію додаткових стимуляторів навчання. У період навчання нерідко відбувається зміна домінуючого мотиву: раніше підпорядкований мотив може стати домінуючим і смислоутворюючим. Питання про те, який мотив є домінуючим, має важливе значення для характеристики навчального мотиву як дидактичної умови формування

навчальної діяльності. Якщо домінує зовнішня мотивація, переважають зовнішні, утилітарні мотиви, змістовно не зв'язані з цілями навчальної діяльності, навчання набуває формального характеру: вона, як правило, орієнтована не на засвоєння нових знань і способів дій, а на успішне завершення сесії будь-якими засобами. Студенти намагаються в короткий сесійний період завчити величезний об'єм навчального матеріалу і швидше “здати” його, “повернути” викладачу. Навчальна діяльність при цьому не формується. Отже, мотиви стають умовою формування навчальної діяльності студентів, коли вони відповідають таким вимогам [14]:

- у структурі мотивів переважає, домінує внутрішня мотивація, змістовно пов'язана з навчальною діяльністю;
- навчальні мотиви глибоко усвідомлені і стійкі (сила мотиву);
- навчальні мотиви реально діють, актуалізуються в поведінці, у навчальних діях.

Майже все, що викладач робить в аудиторії під час практичного заняття має мотиваційний вплив на студентів. Мотивація навчання студентів значним чином визначається розвитком їх навчальної діяльності у процесі професійної підготовки. Важливим критерієм вивчення та розвитку мотивації учіння є почуття, як показник того, як проходить процес задоволення пізнавальних потреб. Виникаючи у процесі спільної діяльності «викладач-студент», позитивні емоційні стани свідчать про сприятливе протікання процесу задоволення потреб. Видатні педагоги всіх часів виділяли кілька таких рис, як найважливіших при розгляді питання формування мотивації студентів. На їх думку, справжній викладач має насамперед досконало володіти знаннями тих предметів, яких навчає, любити дітей, знати їх вікові особливості, враховувати їх у своїй роботі, вчити так, щоб пробуджувати в студентів прагнення до знань. Зацікавлений своїми предметами, з творчим підходом до їх викладання, широкою обізнаністю та ерудицією викладач власним прикладом впливає на студентів. Формування повноцінних мотивів навчальної діяльності багато в чому залежать від взаємин між викладачем та студентом, які регулюються

педагогічним тактом викладача. Ніщо в роботі викладача не повинно викликати у студента сумніву і упередження. Справжній викладач кожним своїм словом і дією має переконувати їх у своїй щирості, доброзичливості і справедливості. В свою чергу, коли студентів запитують про те, що їм подобається в улюблених для них викладачах, крім цих вмінь та знань підкреслюють такі риси їх особистості, як чуйність, сердечність, уважність до запитів та їх власних інтересів. Тільки за цих умов можна виховати позитивні мотиви до навчання, як до відповідальної, цікавої співпраці. Поведінка викладача, його моральне обличчя все це важливі фактори виховання позитивного мотиву учіння.

Підвищення мотивації студентів до навчання може бути забезпечене за рахунок наступних моментів:

- при навчанні необхідно враховувати запити, інтереси і прагнення студентів. Необхідна умова для формування мотивації до навчання та пізнавальної діяльності в студентів можливість проявити в навчанні розумову самостійність та ініціативність. Чим активніші методи навчання, тим легше викликати інтерес до навчання. Основний засіб виховання стійкого інтересу використання таких питань і завдань, вирішення яких вимагає від студентів активної пошукової діяльності.
- непохитна цікавість має бути основним фактором у процесі навчання.
- змінювати методи і прийоми навчання. На практичних заняттях застосовувати таких методів стимулювання студентів, як створення ситуації успіху через виконання завдань, посильних для всіх студентів.
- включення студентів у колективну діяльність через організацію роботи в групах, ігрові та змагальні форми, взаємоперевірку, колективний пошук вирішення проблеми, прийом «метод спроб і невдач», надання студентам допомоги один одному.
- незвичайна форма подання навчального матеріалу.

- заохочення доступними методами до зростання впевненості в собі та у своїх силах у студентів, що буде сприяти посиленню внутрішньої мотивації.
- постійно та пильно слідкувати за досягненнями у навчанні та відзначати їх.
- не карати за невдачу, невдача сама по собі є покаранням. Страх і напруженість ускладнює процес навчання. Невдачі знижують мотивацію.
- постійно і цілеспрямовано займатися розвитком якостей, що лежать в основі розвитку пізнавальних здібностей студентів: швидкість реакції, всі види пам'яті, увагу, уяву тощо., щоб розвинути мислення засобами свого предмета.
- намагатися, коли це можливо, інтегрувати знання, пов'язуючи теми свого предмету з іншими навчальними дисциплінами, збагачуючи знання, розширюючи кругозір студентів.
- розвивати віру в себе у студентів (в свої здатності контролювати ситуацію, у свою здатність вчитися краще) і очікування гарного результату в навчальній діяльності.
- не забувати про рефлексію: через оцінку власної діяльності і діяльності інших, оцінку результату діяльності, питання, що потребують багатоваріантних відповідей
- з'ясовувати, що є причиною низької мотивації студентів: невміння вчитися або помилки виховного характеру.

1.2. Особливості розвитку у період юнацтва

Юність - це досить тривалий період життя людини, який поділяють на ранню та пізню юність. Згідно сучасної вітчизняної вікової періодизації впродовж 15-18 років розгортається рання юність, а з 18 до 21 року триває власне юність.

Юність — це перехід від фізіологічної зрілості до зрілості соціальної,

змістом якої є включення старшокласника до дорослого життя, засвоєння тих норм та правил, які існують у суспільстві [12].

Психічний розвиток у юності - це та необхідна основа, яка дозволяє людині свідомо й обґрунтовано здійснити вибір подальшого життєвого шляху відповідно до своїх можливостей та індивідуальних особливостей. Провідною діяльністю виступає навчально-професійна діяльність. Центральним новоутворенням юнацького віку є особистісне самовизначення.

На рахунок пізнавальної сфери можна сказати, що у юнацькому віці відбуваються якісні зміни всіх сторін психічної діяльності, які є основою становлення особистості. Сприймання стає складним інтелектуальним процесом, диференціація та інтеграція якого серед інших пізнавальних процесів досягла високого рівня завдяки опорі на попередній досвід, наявні знання та розумові здібності. Пам'ять вдосконалюється під впливом розвитку волі та мислення. Довільна пам'ять виразно випереджує мимовільну. Якість запам'ятовування залежить як від вольових здібностей юнака, так і від володіння ним прийомами розумової обробки матеріалу, а також від інтересів, пов'язаних із професійним вибором. Мислення юнака розвивається в умовах складної навчальної діяльності, що забезпечує оволодіння ним науковими знаннями, які утворюють основу світогляду особистості. Мовлення ускладнюється за змістом та формою. Здійснюється перехід від розгорнутого до скороченого внутрішнього мовлення, останнє стає формою існування мисленнєвих дій [17]. Уява юнака відзначається довільністю, що виявляється у здатності планувати свою діяльність і подальший життєвий шлях.

Юнацький вік сензитивний для формування професійно орієнтованих знань, умінь та навичок. Важливою особливістю психічного розвитку особистості в юнацькому віці є становлення самосвідомості, яке відбувається як відкриття людиною свого неповторного внутрішнього світу, індивідуальності своєї особистості, усвідомлення незворотності часу, формування цілісного уявлення про себе. Цей вияв самосвідомості полягає в тому, що юнак починає сприймати свої переживання, емоції не як відображення зовнішніх подій, а як

стан свого внутрішнього Я, усвідомлює свою неповторність, неподібність до інших. Відкриття свого внутрішнього світу збуджує радість, хвилювання і водночас супроводжується тривогою.

Усвідомлення юнаком незворотності часу. У юнацькому віці з'являється усвідомлення незворотності часу, скінченності свого існування, що змушує серйозно замислюватися над сенсом життя, своїми перспективами, майбутнім, особистими життєвими цілями, життєвим шляхом [11].

Отже, юність це завершальний етап формування особистості, етап самовизначення та вибору свого життєвого шляху. Важлива роль у цьому періоді життя школяра відводиться мотивації як сукупності спонукальних чинників, що визначають активність особистості; усвідомлювані або неусвідомлювані психологічні чинники, які спонукають її до здійснення певних дій і визначають їх спрямованість та цілі.

1.3. Поняття тривожності та соціальної тривожності

Поняття страху та тривоги розрізняють, вважаючи страх реакцією на конкретну небезпеку, а тривожність — на невідому. З. Фрейд визначив, що тривога дає можливість особистості реагувати на загрозову ситуацію адаптивним способом. К. Хорні назвала причиною виникнення тривоги внутрішній конфлікт людини, незадоволення її потреб. Г. Салліван розглядає порушення у міжособистісних відносинах як умову виникнення тривожності. Е. Фром вважав, що відокремленість людини від природи зумовлює почуття тривоги. О. Чернікова говорить про тривогу як про «страх очікування», О. Кондаш — про страх перед випробуванням. Ф. Перлз визначає тривогу як розрив між «тепер» і «пізніше» або як «страх перед аудиторією». При цьому тривожність розглядається як схильність людини до переживання стану тривоги; попередження про небезпеку, адаптаційний механізм. Ф. Березін вводить поняття тривожного ряду: відчуття внутрішньої напруженості; невизначеної загрози; тривоги; страху; наростання інтенсивності тривоги;

дезорганізація поведінки.

В психологічній літературі тривожність представлена як обумовлена дією стресового чинника особистісна диспозиція (А. Кондаш, Ю. Ханін, П. Якобсон), наслідок незадоволення соціальних потреб (Н. Імедадзе, В. Лазарус, К. Хорні, К. Шафранська), функція уникнення потенційно небезпечної ситуації для особистості (В. Астапов, О. Захаров, В. Симонов), переживання невизначеності та безпорадності, що є сигналом очікуваної небезпеки (З. Фрейд), необхідна складова людського існування (Р. Мей), вісцеральні реакції у відповідь на загрозу (В. Джеймс), поєднання домінуючої емоції страху з іншими переживаннями: стражданням, гнівом, провинною, соромом та інтересом (К. Ізард), емоційна реакція на основі умовного рефлексу уникнення загрози (О. Маурер) [11].

Серед основних груп чинників виникнення і розвитку тривожності є: порушення відносин дітей з батьками, міжособистісних стосунків (Г. Саллівен, К. Хорні), негативний шкільний досвід (Є. Новікова, Б. Філліпс), особливості внутрішньоутробного розвитку (О. Захаров), внутрішній конфлікт (В. Столін, В. Мясичев, К. Роджерс), перинатальні порушення (С. Гроф), психофізіологічні порушення (В. Астапов, К. Броннер), невідповідність самооцінки та рівня домагань (Л. Бороздіна, К. Сидоров), недостатність адаптивних можливостей для пристосування (Ж. Піаже, П. Фресс).

Тривожність позитивно та негативно впливає на людину. До позитивних функцій тривожності відносять активізуючу дію захисних механізмів психіки, можливість передбачити наслідки власної діяльності. Надмірна тривожність перешкоджає формуванню адаптивної поведінки (В. Березін, В. Карандашев), призводячи до виникнення неврозів і психосоматичних розладів (Л. Панін, В. Ананьєв, Ю. Олександровський). гальмування особистісного розвитку (Ю. Антонян, В. Астапов, М. Левітов).

Тривожність, пов'язана із взаємодією людини з іншими, є соціальною; це індивідуально психологічна особливість, яка показує схильність людини до частих і інтенсивних переживань тривоги, виникаючої в ситуаціях соціальної

взаємодії: спілкування і міжособистісної взаємодії, а також при діяльності в присутності інших людей. Людина з високою соціальною тривожністю більше стурбована відповідністю стандартам оточуючих, ніж своїм власним, відчуючи тривогу в соціальних ситуаціях, пов'язану з переконанням, що вироблене враження недостатнє для досягнення поставленої певної ролі [13].

Причини виникнення соціальної тривожності розглядають у біхевіоральному, еволюційному, когнітивному напрямках. У ранніх біхевіоральних уявленнях підкреслювалася роль відсутності адекватних соціальних навичок у формуванні соціальної тривожності. Поведінковою моделлю соціальної тривожності є модель схильності, згідно з якою людина має вироблену в ході еволюції предрисповицію до навчання реакції страху по відношенню до тих об'єктів, які викликали страх у їхніх предків. Еволюційний підхід пояснював форми людської поведінки з точки зору адаптації до навколишнього середовища. П. Гільберт, на основі аналізу різних форм групового життя і їх зв'язку з репродуктивним успіхом, вперше застосував положення еволюційного підходу щодо соціальної тривожності: люди конкурують всередині групи за ресурси і партнерів. Пізніше, в когнітивних теоріях центральна роль відводиться спотворенням когнітивних схем і способів мислення (И. Иарее).

Теорія Д. Кларка й А. Веллса ідентифікує три фактори, підтримуючі соціальну тривожність в дії: модель мислення, захисну поведінку, надмірну зосередженість на собі. Першим рівнем є пускова ситуація, яка активує негативні індивідуальні переконання і припущення (другий рівень моделі). Такі зразки мислення є центральними для всього процесу переживання почуття соціальної тривожності, призводячи до надмірної зосередженості на собі (третій рівень моделі), провокуючи виникнення уявних власних образів, начебто властивих оточуючим. Далі людина використовує захисну поведінку, яка допомагає уникнути прояви симптомів тривожності. Люди з високою соціальною тривожністю занижують власні соціальні здібності, мають низький рівень самооцінки, негативні думки про свою некомпетентність, очікують негативну оцінку оточуючих (Franklin, Perry, Halford, Rapee) [9].

Дослідження J. Beck вперше описали особливості взаємин соціально тривожних людей, які невпевнені в собі, стримані у вираженні емоцій, зорієнтовані на уникнення конфліктних ситуацій, залежні, відчують страх відторгнення і неприйняття, що пов'язується з депресивними симптомами та переживанням хронічного повсякденного стресу. Високий рівень соціальної тривоги провокує невпевненість у собі, залежність від інших і нездатність відстоювати свої бажання, викликаючи хронічний дистрес у взаєминах з людьми.

Аналізуючи вище наведений теоретичний матеріал, можна виділити три основних компоненти соціальної тривожності: когнітивний (наявність ірраціональних установок), емоційний (реакція на подію як загрозову для особистості), поведінковий (уникнення соціально небажаних ситуацій).

Досить поширеною є проблема соціальної тривожності студентів. Студентському віку притаманна кризова насиченість, це період інтенсивної соціалізації людини, розвитку вищих психічних функцій, становлення всієї інтелектуальної системи й особистості в цілому. Однак не кожен студент може повністю реалізувати потенційні можливості досягнення високого рівня розвитку моральної, інтелектуальної та фізичної сфер. Неможливість успішної участі в оціночних ситуаціях утруднює задоволення не тільки соціальних потреб, а й базових біологічних, оскільки вони можуть бути реалізовані тільки за допомогою соціальних комунікацій. Негативне оцінювання в соціальних ситуаціях сприймається як життєвий крах, що суб'єктивно «закриває» доступ до реалізації мотиваційно значущих цілей. У результаті людині не вистачає ресурсів адаптивної поведінки, що зумовлює деструктивні й аутодеструктивні дії, пов'язані з психологічно непереборним страхом «невідповідності» вимогам (суїциди, агресивні вчинки, алкогольна та наркотична залежність) [9].

У сучасному суспільстві зростає кількість ситуацій оцінювання — комунікативних контекстів, в яких пред'являються жорсткі стандарти, провокується і заохочується конкуренція. Суперечливі вимоги соціокультурної дійсності (бути ініціативним, соціально сміливим і при цьому слухняним,

середнім, непомітним) опосередковуються адаптивними когнітивними схемами, провокуючи нерішучість і страхи в соціальних ситуаціях, невпевненість у правильності своїх дій, відчуття власної неповноцінності, що не дозволяє реалізуватися в житті. При соціальній тривозі у студентів занижена самооцінка, частково компенсаторна поведінка, що реалізується у вигляді захисних масок, гордощів, прагнення критикувати усіх (при вираженому страху критики себе), бути ідеальною людиною в суспільстві (перфекціонізм), розвивати соціальні ознаки успіху. Таким чином, створюється замкнене коло: бажання мати ідеальне «Я»; неможливість досягти цього; злість на себе; провина; збільшення тривоги; зниження самооцінки; ще більше бажання мати ідеальне «Я».

1.4. Теоретична модель психологічних чинників мотивації студентів до навчання

Процес вибору майбутньої професії, а тому й навчання у вищому начальному закладі сьогодні для багатьох студентів стали прагматичними та цілеспрямованими. Інтерес до професії та її опанування - це одні з найважливіших факторів успішного навчання студентів та майбутнього професійного самовдосконалення. Студент, професійно визначаючись, віддає перевагу певним видам діяльності, в яких найповніше може реалізувати свої здібності, потреби і життєві плани.

У межах визначеної в сучасній психології термінології дослідники користуються такими конструктами, як внутрішня мотивація та зовнішня мотивація

Внутрішня мотивація конструкт, що описує такий тип детермінації поведінки, коли ініціюючі і регулюючі її фактори виникають зсередини особистісного «Я» та повністю перебувають усередині самої поведінки. Внутрішньомотивована діяльність не потребує заохочень, зовнішніх винагород, крім самої активності людини. Така діяльність є самоціллю, а не засобом

досягнення якоїсь іншої мети». Пояснення цього типу мотивації забезпечується безліччю теорій: теорія компетентності і мотивації ефективністю; теорії оптимальності активації і стимуляції; теорія особистісної причинності; теорія самодетермінації; теорія «поток» тощо.

Зовнішня мотивація конструкт для опису детермінації поведінки в тих ситуаціях, коли фактори, які її ініціюють і регулюють, перебувають поза «Я» особистості або поза поведінкою. Досить ініціюючому і регулюючому факторам стати зовнішніми, як вся мотивація здобуває характер зовнішньої. Найбільш яскраво концептуалізація даного типу мотивації представлена в біхевіористичних теоріях і в теоріях інструментальності.

Мотивована поведінка є результатом дії двох факторів: особистісного і ситуаційного. Під особистісним фактором розуміються мотиваційні диспозиції особистості (потреба, потреби, мотиви, установки, цінності), а під ситуаційним зовнішні умови середовища (поведінка інших людей, ставлення, оцінки, реакції оточуючих та ін.). Слід зазначити, що коли мова йде про зовнішні фактори, то, як зазначає В. І. Чирков [22], аналізуються, насамперед, не об'єктивні параметри середовища, а оцінки та інтерпретації особистістю контекстуальних аспектів своєї поведінки, тобто суб'єктивне відображення об'єктивних умов і те значення, яке вона цим умовам надає.

Чинниками мотивації, крім задоволення базових потреб, є також орієнтація на певні цінності. Якщо діяльність здійснюється заради внутрішніх цінностей, мотивація стає внутрішньою, якщо заради зовнішніх мотивація стає зовнішньою, що супроводжується низьким рівнем внутрішнього психологічного комфорту.

Окрім того, тривожність пов'язана з очікуванням соціальних та індивідуальних наслідків успіху чи невдачі. Для юнаків це, перш за все, успіхи та невдачі в їх провідній діяльності навчанні, яка включає міжособистісні стосунки з викладачем, одногрупниками, батьками, а також їх власні переживання з приводу рівня домагань, самооцінки, задоволеності основних потреб, які саме у цьому віці тісно пов'язані і переважно визначаються

успішністю взаємодії з названими вище суб'єкт-об'єктними міжособистісними стосунками й успішністю виконання діяльності.

Таким чином, виділяємо таку теоретичну модель психологічних чинників мотивації до навчання (рис.1.1):

Зовнішні чинники

- умови освіти
- формат навчання
- якість та сучасність матеріалу

Внутрішні чинники

- емоційний інтелект
- самовпевненість
- тривожність
- усвідомленість академічних бажань та перспектив
- цінності



Мотивація до навчання

Рис. 1.1. Теоретична модель чинників мотивації студентів до навчання

Як бачимо, вагому роль мотивації студентів до навчання відіграють емоційно-ціннісні складові, серед яких виокремлюється і тривожність особистості. Отже, емпірично з'ясуємо роль соціальної тривожності у формуванні системи мотивів студентів до навчально-професійної діяльності.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

За результатами теоретичного аналізу наукових праць з проблеми соціальної тривожності як чинника мотивації студентів до навчання можна зробити такі висновки:

- Поняття мотивації студентів до навчання це з одного боку, система спонукань, активізуюча сила, одна з основних умов навчальної діяльності студента, з іншого боку це процес суб'єктивної детермінації учинневої поведінки студента, який детермінується різними внутрішніми та зовнішніми чинниками. Це прагнення студента до самореалізації та засвоєння необхідних знань для професійного втілення свого «Я».
- На основі теоретичної моделі було сформовано групи чинників, які формують мотивацію студента до навчання. Так, до зовнішніх чинників належать: умови освіти, формат навчання, якість та сучасність матеріалу; до внутрішніх: самовпевненість, усвідомленість академічних бажань та перспектив, емоційний інтелект, цінності, тривожність.
- Соціальна тривожність обґрунтована як один із провідних чинників мотивації студентів до навчання. За рахунок того, що студентському віку притаманна кризова насиченість (інтенсивна соціалізація, розвиток ВПФ, становлення особистості), особистість потрапляє під певні вимоги та у ситуації оцінювання, що викликає стресові ситуації та впливає на мотивацію навчання.
- Соціальна тривожність студента це неконтрольований страх щодо участі у певних ситуаціях, які вимагають соціальної активності студента та прояву своїх умінь та знань.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ЯК ЧИННИКА МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ

2.1. Методика та організація дослідження

Для дослідження рівня соціальної тривожності в юнацькому віці ми висуваємо наступні **статистичні гіпотези**:

H₀: успішність та мотивація навчання юнаків пов'язані із рівнем соціальної тривожності.

H₁: успішність та мотивація навчання юнаків не пов'язані із рівнем соціальної тривожності.

Дослідження проводилося за допомогою сервісу «Google Forms», що дозволило опитати студентів 2-6 курсів навчання Київського національного університету імені Тараса Шевченка спеціальності «психологія».

2.2. Опис та обґрунтування методів дослідження

1. Опитувальник *«Шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Спілбергера - Ханіна»*.

Більшість з відомих методів вимірювання тривожності дозволяє оцінити або тільки особистісну тривожність, або стан тривожності, або більш специфічні реакції. Єдиною методикою, що дозволяє диференційовано вимірювати тривожність і як особистісну властивість, і як стан є методика, запропонована Ч. Д. Спілбергером. Російською мовою його шкала була адаптована Ю. Л. Ханіним.

Дана методика дозволяє зробити істотні уточнення про якість інтегральної самооцінки особистості. Шкала відрізняє ситуаційну нестабільність самооцінки та постійну, тобто особистісну. Результати методики відносяться не тільки до психодинамічних особливостей особистості, а й до

загального питання взаємозв'язку параметрів реактивності й активності особистості, її темпераменту і характеру.

За Ханіним реакція людини на різні зовнішні стресори позначається як СТ, а величина ОТ характеризує минулий досвід індивіда, тобто наскільки часто йому доводилося відчувати СТ [24]. Для власного дослідження я використовувала лише судження щодо особистісної тривожності, тому надалі зосередимось саме на них.

Група суджень ОТ має 20 питань, на які досліджуваний повинен відповісти залежно від того, як він почуває себе зазвичай. Усі питання мають наступні варіанти відповідей та вагу:

- Майже ніколи 1 бал
- Іноді 2 бали
- Часто 3 бали
- Майже завжди 4 бали

Далі особистісна тривожність визначається як різниця суми закреслених цифр на бланку по пунктах шкали (22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40) та суми інших закреслених цифр по пунктах (21, 26, 27, 30, 33, 36, 39), до якої додається 35.

При інтерпретації результат можна оцінювати так:

до 30 - низька тривожність;

31 - 45 - помірна тривожність;

46 більше - висока тривожність.

Значні відхилення від рівня помірної тривожності вимагають особливої уваги, оскільки висока тривожність передбачає схильність до появи стану тривоги у людини в ситуаціях оцінки його компетентності. Низька тривожність, навпаки, вимагає підвищення почуття відповідальності і уваги до мотивів діяльності [23].

2. *Social Avoidance and Distress Scale (SADS).*

Шкала SADS складається з 28 пунктів так/ні, що вимірює стрес у соціальних ситуаціях та уникнення соціальних взаємодій. Розроблена у 1969 році Р. Френдом та Д. Уотсоном.

Опитувальник також вимірює аспекти соціальної тривожності, включаючи переживання, дискомфорт та страх. Досліджувалні, які мають високий бал у SADS, - це ті, хто відчуває тривогу чи дистрес через соціальну взаємодію чи передбачення соціальних взаємодій.

У шкалі відповіді так/ні залежно від питання можуть оцінюватися у 0 та 1 бали. Результат складається із загальної кількості балів (від 0 до 28). Уотсон та Френд розділили результати на високі, середні та низькі бали:

- Низький 0 або 1;
- Середній від 2 до 11;
- Високий 12 і вище.

Як правило, нижчі бали по SAD вважаються найбільш адаптивними, оскільки вони пов'язані з самооцінкою та соціальною залученістю, однак, як виявилось, особи, які мають дуже низькі показники SAD, мають вищу потребу в соціальному контролі та домінуванні. Таким чином, дуже низькі бали можуть бути стійкими до просоціальної діяльності. Вищі бали в SADS мають нижчу впевненість у собі, нижчу потребу в соціальній приналежності, низьку потребу в домінуванні та високу потребу в повазі [39].

3. Опитувальник «*Мотивація навчальної діяльності: рівні та типи*».

При створенні методичної розробки типів і рівнів мотивації навчальної діяльності була запозичена структура тестів, що найбільш чітко представлена у відомому тесті соціалізації особистості М.І. Рожкова, в якому питання регулярно чергуються, а відповіді заносяться в структурований бланк відповідей.

Досліджуваному варто прочитати 30 тверджень та оцінити, наскільки регулярно вони відповідають йому за наступною шкалою:

- 4 - завжди
- 3 - майже завжди

- 2 - іноді
- 1 - дуже рідко
- 0 - ніколи

По кожному рядку обчислюють середнє значення.

Перші три рядки визначають рівні розвитку пізнавальної мотивації, другі три - соціальної мотивації навчальної діяльності. Для визначення домінуючого типу мотивації також можливий підрахунок середнього. Якщо середнє пізнавальних мотивів вище середнього соціальних мотивів, то можна говорити про домінування власне пізнавальної мотивації над соціальною. І навпаки.

Середнє по першому рядку показує вираженість рівня широких пізнавальних мотивів (близьких потреби в нових враженнях по Л.І. Божовичу), по другому - пізнавальних мотивів навчання, за третьою - мотиву саморозвитку або особистісних мотивів навчальної діяльності.

Середнє по четвертому рядку показує вираженість рівня широких соціальних мотивів, по п'ятому - вузьких соціальних («позиційних» по А.К. Маркової або «соціологічних») мотивів, по шостому - співпраці або соціальності знань.

Якщо отримані показники більше трьох, то можна говорити про високий ступінь вираженості рівня або типу, якщо більше двох, але менше трьох - про середній ступінь, якщо показник нижче двох балів, то можна припускати, що окремий учень або група мають низький рівень мотивації навчальної діяльності в цілому.

1. Тест «*Мотивація досягнення*» М.Ш. Магомед-Емінова.

Модифікація тесту-опитувальника А. Мехрабіана для вимірювання мотивації досягнення (ТМД) запропонована М.Ш. Магомед-Еміновим. ТМД призначений для діагностики двох узагальнених стійких мотивів особистості: мотиву прагнення до успіху і мотиву уникнення невдачі. При цьому оцінюється, який з цих двох мотивів у досліджуваного домінує. Методика застосовується для дослідницьких цілей при діагностиці мотивації досягнення у

старших школярів і студентів. Тест є опитувальником, що має дві форми - чоловічу (форма А) і жіночу (форма Б).

Досліджуваному пропонується ряд тверджень, що визначають ставлення людини до певних життєвих ситуацій. Оцінка своєї згоди чи не згоди відбувається наступним чином:

- + 3 - повністю згоден;
- +2 - згоден;
- + 1 - скоріше згоден, ніж не згоден;
- 0 - нейтральний;
- -1 - скоріше не згоден, ніж згоден;
- -2 - не згоден;
- -3 - повністю не згоден.

За кожну відповідь досліджуваний отримує певну кількість балів. Підрахунок відбувається за допомогою ключа і сумуванням балів.

Методика вимірює тенденцію мотивації, тобто ступінь переваги одного із зазначених мотивів - прагнення до досягнення успіху або уникнення невдачі.

Високі показники за тестом означають, що прагнення до досягнення успіху виражено більшою мірою, ніж уникнення невдачі, низькі - навпаки.

Якщо сума балів виявилася в інтервалі від 165 до 210, то роблять висновок про те, що в мотивації досягнення успіхів у цього досліджуваного домінує прагнення до успіху.

Якщо сума балів виявилася в межах від 76 до 164, то роблять висновок про домінування прагнення уникати невдачі.

Якщо сума балів виявилася в межах від 30 до 75, то ніякого певного висновку про домінування один над одним мотивації досягнення успіхів або уникнення невдач зробити не можна.

2. Середній академічний бал.

Оскільки дослідження проводилось на вибірці студентів, то одним із пунктів було вказання свого середнього балу за останній семестр. В українських ВУЗ-ах оцінювання відбувається за 100-бальною системою, де

- 0-59 незадовільно;
- 60-74 задовільно;
- 75-89 добре;
- 90-100 відмінно.

2.3. Психологічна характеристика вибірки

Вибіркою для дослідження були студенти факультету психології. Їх ведуча діяльність навчально-пізнавальна. Враховуюче доволі непрості життєві етапи, дана категорія людей перебуває у перманентному впливі стресу. Починаючи від захистів робіт на семінарах і закінчуючи усним екзаменом це ті стресові фактори, які формують самопочуття та мотивацію студентів до навчання.

Варто відмітити, що у кожної людини існують певні оптимальні мені тривожності, які формують «корисну тривожність». Вона допомагає студентам із самоконтролем та самовихованням. Однак, за відсутності регуляції впливу стресових факторів даний прояв може вийти за рамки здорового. У такому випадку студент втрачає мотивацію до діяльності, мають гострі емоційні реакції на збудники, гірше регулюють свій стан та працюють у стресових ситуації. В такому випадку, страх невдачу домінує над прагненням досягнення успіху.

Тривожність багато в чому обумовлює поведінку студента. Існує певний рівень тривожності - природна й обов'язкова особливість активної діяльності особистості. Рівень тривожності показує внутрішнє ставлення студента до певного типу ситуації і дає непряму інформацію про характер взаємин з однолітками і дорослими. Так, соціальна тривожність впливає не лише на самопочуття студента, а й на стосунки із людьми та навчальну діяльність.

Опис вибіркової сукупності

Освітній рівень: неповна вища освіта(бакалавр), вища освіта (магістр).

Вік: 19-24 років.

Кількість: 60 чоловік в рівній гендерній представленості.

Учасники шляхом психологічного опитування зазначали свій рівень особистісної тривожності, соціальної тривожності, соціальної мотивації навчальної діяльності, мотивації досягнення та середній академічний бал. Математичні обрахунки виконувалися за допомогою SPSS 26.0. Отримані результати було опрацьовано за використання методів описової статистики, критерію Шапіро-Уїлка та Мана-Уїтні, кореляційного аналізу за Спірменом.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

На основі теоретичного аналізу проблеми соціальної тривожності як чинника мотивації студентів до навчання було висунуто наступні гіпотези:

H0: успішність та мотивація навчання юнаків пов'язані із рівнем соціальної тривожності.

H1: успішність та мотивація навчання юнаків не пов'язані із рівнем соціальної тривожності.

Для проведення якісного емпіричного дослідження було сформовано набір валідизованих методик. До нього було включено: опитувальник «Шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Спілбергера - Ханіна», Social Avoidance and Distress Scale (SADS), тест «Мотивація досягнення».

Для дослідження було сформовано вибірку із студентів 1-6 курсів факультету психології.

РОЗДІЛ 3

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ

3.1. Аналіз результатів дослідження

Для аналізу результатів дослідження успішності та мотивації навчання юнаків із високим/низьким рівнем соціальної тривожності було проведено математично-статистичну обробку даних за допомогою програмного забезпечення SPSS 26.0 з метою визначення статистичної значимості, валідності, надійності обраної методики з подальшою їх якісною інтерпретацією.

Для зручності складання таблиць й опису даних пропонуються наступні скорочення:

- SADS результати опитувальника «Шкала соціального уникнення та дистресу».
- OT результати опитувальника, а саме особистісна тривожність, «Шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності» Ч.Д. Спілбергера - Ю.Л. Ханіна;
- СМНД результати опитувальника, а саме соціальна мотивація навчальної діяльності, «Мотивація навчальної діяльності»;
- МД результати опитувальника «Мотивація досягнення»;
- СБ середній академічний бал досліджуваного.

Опитування проводилося за допомогою сервісу «Google Forms», який надає можливість зручного створення масиву даних для їх подальших обрахунків.

Усі дані, наведені у таблицях, наведені із розрахунків відповідними формулами у SPSS без втручання дослідників.

Перш за все, варто поглянути на описові статистики (табл.3.1) та провести частотний аналіз. Це дасть змогу переглянути розподіл усередині вибірки.

Таблиця 3.1

Описові статистики результатів опитувань

	стать	вік	SADS	OT	СМНД	МД	СБ
Середнє	1,53	20,76	7,43	42,56	2,37	135,2	79,93
Медіана	2	20	5,50	40,50	2,35	130	80
Мода	2	20	4	30	2,10	80	85
Середньокв.відх.	,503	1,608	6,34	9,48	,515	38,25	8,76
Дисперсія	,253	2,58	40,25	89,94	,266	1463,07	76,87
Мінімум	1	19	1	30	1,50	80	65
Максимум	2	24	25	66	3,40	205	96

Аналіз вибірки за описовими статистиками показав, що середній вік вибірки 20,7 років, що цілком відповідає юнацькому віку. Мода співпадає із середнім віком і складає 20 років. Значення за опитувальником SADS вказує на середню вираженість соціального уникнення у вибірці, хоч розмах відповідей 1-25. Особистісна тривожність відповідає середньому значенню, а мода низькому, що свідчить про позитивну тенденцію досліджуваних до вираженості тривожності. Середнє значення та мода за шкалою СМНД свідчать про середній рівень соціальної мотивації навчальної діяльності вибірки. За результатами шкали МД бачимо, що середній показник 135,2. Це вказує на домінуюче прагнення вибірки до уникнення невдач. Середній бал вибірки складає 79,93, що за загальноприйнятною формою оцінювання відповідає оцінці «добре».

Частотний аналіз основних змінних соціальної мотивації до навчальної діяльності (Додаток А) та мотивації досягнення (Додаток Б) показав наступні

результати: 6,7% респондентів мають високий рівень соціальної мотивації навчання, 70% - середній рівень, 23,3% - низький рівень; у 36,7% досліджуваних в мотивації досягнення успіхів домінує прагнення до успіху, а в 63,3% досліджуваних домінує уникнення невдач.

Цікавим нюансом є розподіл досліджуваних за статтю, тому використаємо частотний аналіз (таб.3.2).

Таблиця 3.2

Розподіл чоловіків та жінок у вибірці

		Частота	%	Валідний %	Накопичений %
Валідні	чоловіки	28	46,7	46,7	46,7
	жінки	32	53,3	53,3	100,0
	Всього	60	100,0	100,0	

Таким чином, чоловіки складають 46,7% вибірки (28 осіб), а жінки 53,3% (32 особи). Такий розподіл можна вважати рівнонаповненим.

Перш ніж приступити до подальших обрахунків, варто провести аналіз на нормальність розподілу відповідей у шкалах. Це дасть нам змогу зрозуміти, які критерії (параметричні чи непараметричні) використовувати у подальшій роботі. Отже, для перевірки розподілу використаємо критерій Шапіро-Уїлка (таб.3.3).

Таблиця 3.3

Перевірка нормальності розподілу за критерієм Шапіро-Уїлка

	Критерій Шапіро-Уїлка		
	Статистика	ст.св.	Значущість
Вік	,851	60	,000
SADS	,826	60	,000
OT	,920	60	,001

СМНД	,964	60	,072
МД	,921	60	,001
СБ	,954	60	,024
Стать	,635	60	,000

Проведений аналіз показав, що нормальному розподілу відповідає лише шкала СМНД. Саме тому, задля відповідності усіх умов використання критеріїв, у подальшій роботі будуть застосовані непараметричні аналоги.

Наступним кроком є пошук взаємозв'язку між обраними шкалами (таб.3.4). З цією метою використаємо непараметричний критерій кореляції Спірмена.

Таблиця 3.4

Попарний кореляційний аналіз основних шкал

			SADS	ОТ	СМНД	МД	СБ
Ро Спірмена	SADS	Коеф.кореляції	1,000	,387**	-,162	,036	,166
		Значущість	.	,002	,217	,785	,204
		N	60	60	60	60	60
	ОТ	Коеф.кореляції	,387**	1,000	,348**	,072	,243
		Значущість	,002	.	,006	,584	,062
		N	60	60	60	60	60
	СМНД	Коеф.кореляції	-,162	,348**	1,000	,046	,133
		Значущість	,217	,006	.	,725	,310
		N	60	60	60	60	60
	МД	Коеф.кореляції	,036	,072	,046	1,000	,693**
		Значущість	,785	,584	,725	.	,000
		N	60	60	60	60	60
	СБ	Коеф.кореляції	,166	,243	,133	,693**	1,000
		Значущість	,204	,062	,310	,000	.
		N	60	60	60	60	60

** . Кореляція значуща на рівні 0,01 (двухстороння).

Проведений аналіз виявив взаємозв'язки між SADS та ОТ; ОТ та СМНД; МД та СБ. Проаналізуємо отримані показники:

Кореляційний зв'язок між шкалою «Соціального уникнення та дистресу» та особистісною тривожністю є прямим та значущим на рівні 0,01 (0,387), щоб краще побачити силу зв'язку буде продемонстровано діаграму розсіювання (рис.3.1):

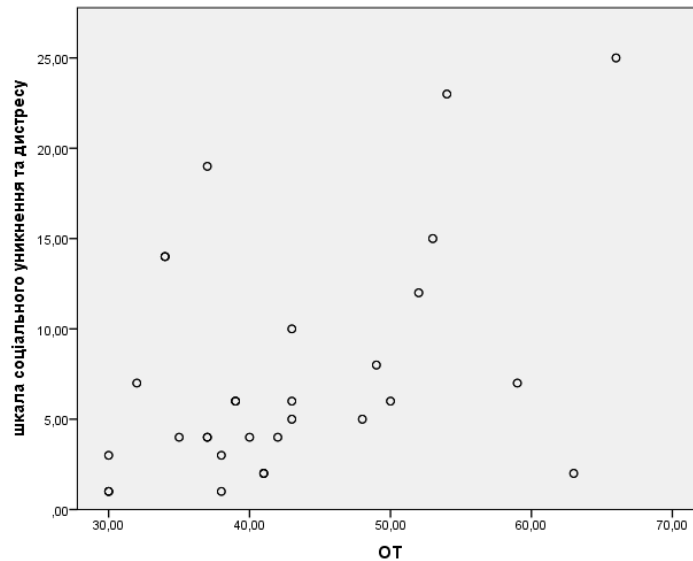


Рис. 3.1. Графічне зображення кореляційного зв'язку шкал SADS та ОТ

Бачимо тенденцію: досліджувані, що мають низькі відповіді за SADS мають і низькі результати та ОТ, і, відповідно, високі показники відповідають високим.

Кореляційний зв'язок між ОТ та СМНД практично не відрізняється від попереднього 0,348 (рис.3.2). Тобто, особи у яких високий рівень особистісної тривожності, мають високу соціальну мотивацію навчальної діяльності.

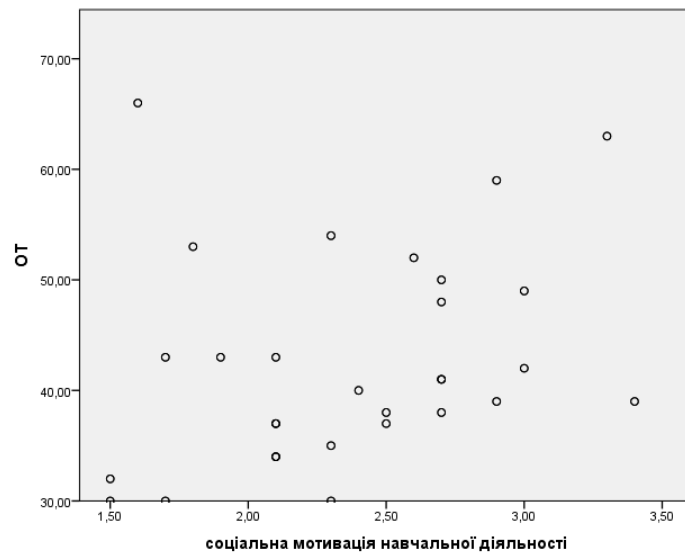


Рис. 3.2. Графічне зображення кореляційного зв'язку шкал СМНД та ОТ

Найвищий кореляційний зв'язок спостерігається між мотивацією досягнення та середнім балом досліджуваних $0,693$. Такий результат свідчить про валідність нашого дослідження та про правильно підібрані методики.

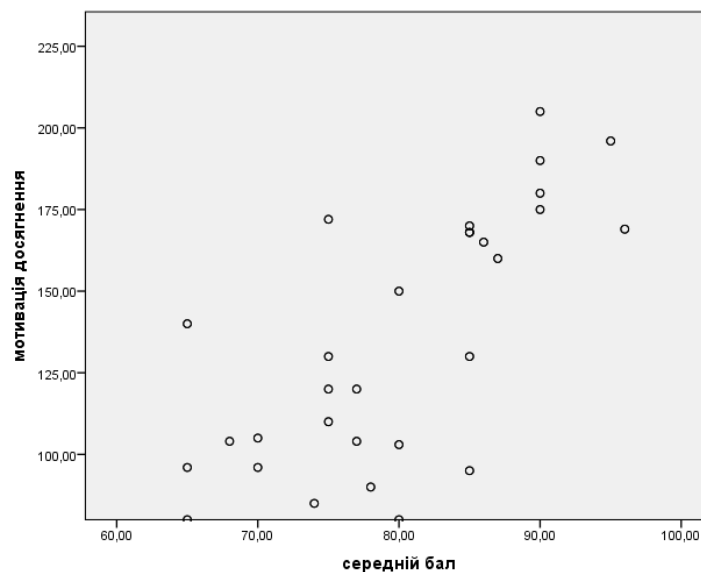


Рис. 3.3. Графічне зображення кореляційного зв'язку шкал СМНД та ОТ
Графічне зображення кореляційного зв'язку середнього балу та мотивації досягнення

Бачимо лише 2 незначних викиди у верхній лівій частині діаграми, однак спостерігається пряма та сильна кореляція середнього балу та мотивації досягнення.

Отже, проведене дослідження підтверджує статистичну гіпотезу H1: успішність та мотивація навчання юнаків не пов'язані із рівнем соціальної тривожності. Однак, широкий підбір методик дослідження дає можливість провести якісну інтерпретацію отриманих даних.

Залежна змінна дослідження показник SADS. Ми знайшли її кореляцію із показником особистісної тривожності. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що юнаки, які мають стійку рису особистості тривожність (46 балів +), схильні до соціального уникнення та дистресу (12 балів +). Їх стан тривоги підкріплюється можливими соціальними небезпеками, які спричиняють розвиток ще дужчого внутрішнього конфлікту. Однак, особистісна тривожність також корелює із соціальною мотивацією навчальної діяльності. Таким чином тривожні особистості відчують більшу соціальну відповідальність (2,5 бали +) : вони чітко виконують усі завдання, прагнуть до схвалення та високих балів, уважні до зауважень викладача та достатньо працьовиті. І останній виявлений нами зв'язок мотивація досягнення та середній бал. У юнаків, яких переважає висока мотивація досягнення (165-210 балів) мають відмітки 90+. Таким особистостям характерна цілеспрямованість, впевненість у своїх діях, бажання самовдосконалення та розвитку.

За результатами аналізу проведеного дослідження, можна зробити наступні висновки:

1. Дослідження є статистично значимим, адже ми провели перевірку нормальності розподілу відповідей і зробили підбір відповідних критеріїв перевірки даних. Це дозволило використати непараметричні методи обрахунку, за допомогою яких ми виявили значний рівень кореляції між результатами обраних опитувальників.

2. Розподіл жіночої та чоловічої статі у вибірці практично рівний, що дозволяє нам поширювати отримані дані на усю генеральну сукупність юнаків.

3. Кореляційний аналіз вказує на наявність статистично значущих результатів. Так, ми знайшли зв'язок між особистісною тривожністю та соціальним уникненням та дистресом, особистісною тривожністю та соціальною мотивацією навчальної діяльності, мотивацією досягнення та середній академічним балом досліджуваних. Усі ці результати мають значущий, прямий зв'язок.

4. Якісна інтерпретація даних дозволила проаналізувати усі виявлені зв'язки, у ході чого виявилось, що особистісна тривожність, як стійка риса особистості, впливає на самопочуття людини та її соціальні стосунки. Чим вища особистісна тривожність, тим важче людині адаптуватись у соціумі та почуватись комфортно серед людей. Також, виявили, що мотивація досягнення прямо корелює із середнім балом. Цілеспрямовані досліджувані, що мають бажання вчитись та розвиватись мають високий академічний результат навчання.

Отже, у висновку необхідно відзначити, що після проведення дослідження та обробки його результатів, було підтверджено статистичну гіпотезу H1, а значить ми можемо стверджувати, що успішність та мотивація навчання юнаків не пов'язана із соціальною тривожністю.

3.2. Методичні рекомендації щодо корекції соціальної тривожності у студентів з різною академічною успішністю

Психокорекційна програма психологічної служби університету повинна включати комплекс, який, по-перше, матиме схему попередження розвитку соціальної тривожності, а по-друге, буде націлений на роботу з наявними деструктивними проявами.

Таким чином, студентам із високим рівнем соціальної тривожності варто працювати із формуванням впевненості та успіху. Категоричність та вимогливість до себе та завдань повинна заміщуватись акцентом на діяльності та її осмисленні.

Для студентів із помірним на низьким рівнем соціальної тривожності, варто навпаки звернути увагу на активність та мотиваційні компоненти своєї навчальної діяльності. Робота з людьми із такими проявами тривожності повинна включати збудження зацікавленості та висвітлення почуття відповідальності у вирішенні тих чи інших завдань.

Корекційна програма по роботі із тривожністю повинна включати різні прийоми та методики. Окремі питання прояву та корекції тривожності розглядалися С. В. Васьківсько, Р. В. Овчаровою, А. М. Прихожан, С. О. Ставицькою тощо. Так, М. І. Буянов вказує на застосування трудотерапії, бібліотерапії і музикотерапії у подоланні тривожності особистості. До терапії музикою зверталися і В. С Лобзін, М. М. Решетніков, А. А. Коротаєв та ін.

Акцент у роботі із людьми з проявами тривожності повинен бути спрямований на вироблення навичок поведінки у стресових ситуаціях. Особливо корисно це буде при індивідуальній терапії, однак грамотно побудована групова терапія допоможе застосовувати отриману інформацію безпосередньо на практиці. Так, буде стимульовано підвищення впевненості у собі та самосприйняття.

Так, наступні методики можуть бути актуальними як в індивідуальній так і в груповій терапії:

- «Приємні спогади». За допомогою цього прийому людину можна відволікти від внутрішнього стресового стану та допомогти сконцентруватись на спокійних приємних спогадах;
- «Дихання». Досить універсальна вправа, оскільки дихання це визначальний аспект у контролі свого тіла. За рахунок спокійного ритму дихання мозок отримує сигнали про спокійну ситуацію та відсутність подразника і врегульовує інші біологічні ритми;
- Більш цікава інтерпретація попередньої методики це застосування свічки. Цей спосіб доможе підсилити дихальні можливості людини. Так, варто напроти клієнта поставити запалену свічку і попросити його направити потік повітря саме на неї. Вправа виконується

близько 3-5 хвилин і за цей час важливо саме не погасити свічку, а проконтролювати потік повітря.

- «Щоденник». Це завдання можна використовувати як домашню вправу. Варто записувати усі свої емоції, відслідковувати їх та знаходити причинно-наслідкові зв'язки між обставинами та почуттями.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Проведене емпіричне дослідження зв'язку успішності та мотивації навчання юнаків із соціальною тривожністю підтвердило актуальність роботи, адже були отримані результати (кореляція між ОТ та SADS), які вказують на необхідність подальшого вивчення феномену тривожності серед юнаків. Показники за соціальною та особистісною тривожністю відповідають верхній границі середнього значення, а графіки кореляції відображають тенденцію до збільшення цих показників. Оскільки юнацька група є вразливою до стрес-факторів, до різного роду проблемних ситуацій, їм потрібен постійний контроль та профілактика тривожності.

Емпірично досліджено взаємозв'язок успішності на мотивації навчання із соціальною тривожністю студентів, в ході чого шляхом кореляційного аналізу було підтверджено гіпотезу про його відсутність.

- За результатами емпіричного дослідження виключено із припущень зв'язок соціальної тривожності та успішності юнаків, однак були виокремлені цікаві нюанси. Перш за все, ми дізнались, що юнакам, яким схильна висока особистісна тривожність, властива й висока соціальна тривожність та соціальне уникнення. Таким чином, такі досліджувані є вкрай вразливими і потребують більш детального обстеження та профілактики можливих стресів.

- Виявлено також пряму залежність мотивації досягнення та середнього академічного балу. Таким чином, можна стверджувати, що розвиваючи у студентів мотивацію до навчання, формуючи прагнення до успіху та бажання більшого, система освіти зумовить підвищення результативності навчання юнаків.

- Високий рівень особистісної тривожності, наявність ірраціональних установок, переживання зобов'язаності стосовно себе та інших зумовило розробку методичних рекомендацій для психологічних служб закладів вищої освіти щодо для зміни негативних установок та зниження рівня тривожності у студентів.

Тож, показано, що студентська молодь зараз є емоційно стабільною, її тривожність не викликає настороженості. Однак, з проаналізованих джерел ми знаємо, що у юнацькому віці тривожність може породжуватись внутрішніми конфліктами, переважно самооціночного характеру. Це безпосередньо пов'язано із навчальною діяльністю молодих людей, оскільки це є їх основним вид занять на даний період. Саме тому, на самопочуття юнака впливає велика кількість факторів, які можуть йому нашкодити: певні невдачі у навчанні, конфлікти із викладачами, чи конфлікт інтересів із батьками, різниця поглядів із колегами усе це може призвести до підвищеного рівня тривожності.

У юнацькому віці рівень тривожності особистості, також, підвищується у зв'язку з прагненням її до самоствердження у спільноті однолітків. У разі виникнення труднощів з формуванням позитивної Я - концепції та захисту досягнутого рівня самоповаги (самооцінки) у них розвивається синдром тривожності, у структурі якого домінують почуття невпевненості в собі, власної провини, нездатності бути на рівні вимог із боку оточуючих. Як наслідок, страждає успішність навчання та мотивація досягнення.

ВИСНОВКИ

Дослідження спрямоване на вивчення проблеми зв'язку успішності та мотивації навчання студентів з організацією їх емоційної сфери, зокрема з рівнем соціальної тривожності. Теоретично проаналізовано та емпірично досліджено взаємозв'язок соціальної мотивації навчальної діяльності та середнього академічного балу з рівнем мотивації досягнення, підвищенням рівня соціальної тривожності у юнаків з різним рівнем особистісної тривожності.

1. На теоретичному етапі дослідження здійснено аналіз психологічної літератури з тем «тривожність», «соціальна тривожність», «особливості юнацького віку», визначено проблемні галузі, які пов'язані з відсутністю єдиного підходу до вивчення(визначення причин та проявів тривожності/ вікових меж юнацького віку/ факторів, що сприяють або стримують соціальний розвиток юнаків тощо) або ж з загальною невисвітленістю проблеми у наукових вітчизняних джерелах(специфіка психологічного стану та характеристика соціального становища особистості). Зокрема, теоретично обгрунтовано наступне.

- Поняття мотивації студентів до навчання це з одного боку, система спонукань, активізуюча сила, одна з основних умов навчальної діяльності студента, з іншого боку це процес суб'єктивної детермінації учінневої поведінки студента, який детермінується різними внутрішніми та зовнішніми чинниками. Це прагнення студента до самореалізації та засвоєння необхідних знань для професійного втілення свого «Я».

- На основі теоретичної моделі було сформовано групи чинників, які визначають мотивацію студента до навчання. Так, до зовнішніх чинників належать: умови освіти, формат навчання, якість та сучасність матеріалу; до внутрішніх: самовпевненість, усвідомленість академічних бажань та перспектив, емоційний інтелект, цінності, тривожність.

- Соціальна тривожність обґрунтована як один із провідних чинників мотивації студентів до навчання. За рахунок того, що студентському вікові притаманна кризова насиченість (інтенсивна соціалізація, розвиток ВПФ, становлення особистості), особистість потрапляє під певні вимоги та у ситуації оцінювання, що викликає стресові ситуації та впливає на мотивацію навчання.

- Соціальна тривожність студента показано як неконтрольований страх щодо участі у певних ситуаціях, які вимагають соціальної активності студента та прояву своїх умінь та знань.

2. Емпірично досліджено взаємозв'язок успішності на мотивації навчання із соціальною тривожністю студентів, в ході чого шляхом кореляційного аналізу було підтверджено гіпотезу про його відсутність.

- За результатами емпіричного дослідження виключено із припущень зв'язок соціальної тривожності та успішності юнаків, однак були виокремлені цікаві нюанси. Перш за все, ми дізнались, що юнакам, яким схильна висока особистісна тривожність, властива й висока соціальна тривожність та соціальне уникнення. Таким чином, такі досліджувані є вкрай вразливими і потребують більш детального обстеження та профілактики можливих стресів.

- Виявлено також пряму залежність мотивації досягнення та середнього академічного балу. Таким чином, можна стверджувати, що розвиваючи у студентів мотивацію до навчання, формуючи прагнення до успіху та бажання більшого, система освіти зумовить підвищення результативності навчання юнаків.

3. Високий рівень особистісної тривожності, наявність ірраціональних установок, переживання зобов'язаності стосовно себе та інших зумовило розробку методичних рекомендацій для психологічних служб закладів вищої освіти щодо для зміни негативних установок та зниження рівня тривожності у студентів.

Отримані дані не вичерпують усіх аспектів досліджуваної проблеми. Дослідження соціальної тривожності потребує подальшого вивчення, адже відсутність кореляції між обраними показниками не є гарантією

благополучності ситуації. Однак, наше дослідження вважається валідним, і його дані можуть бути поширені на генеральну сукупність. Саме тому, ми стверджуємо, що успішність та мотивація навчання не залежать від соціальної тривожності, але звертаємо увагу на її пряму кореляцію із особистісною тривожністю та зв'язок середнього балу із мотивацією досягнення.

Перспективи наукового пошуку в даній проблемній області вбачаємо в розширенні вікового діапазону досліджуваних, аналізі методів психологічної профілактики і корекції соціальної тривожності студентської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондарчук Е. И. Основы психологии и педагогики : Курс лекций. 2-е изд., перераб. и доп. Київ: 2001. 168 с.
2. Бибрих Р. Р., Васильева И. А. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов. *Вестник МГУ. Серия 14. Психология*. 1987. №2. 12 с.
3. Гордієнко В. І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості. *Психологія праці та професійної підготовки особистості*: Навч. посіб. / За ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. Хмельницький: ТУП, 2001. 48-67 с.
4. Дусавицкий А.К. Развитие личности в студенческом коллективе в зависимости от сформированности учебно-профессиональных интересов: учебно-методическое пособие. Харків: ХНУ имени В.Н.Каразина, 2012. 32 с.
5. Занюк С. С. Мотиваційний тренінг. Формування мотивації навчальної діяльності у студентів та старшокласників. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 8. 31-42 с.
6. Ильин Э.П. Психология для педагогов. Питер, 2012. 638 с.
7. Кочарян А. С., Терещенко Н. Н., Асланян Т. С., Гуртовая И. В. Синдром «эмоционального холода» в межличностных отношениях: аддиктивный контекст *Вісник Харківського університету*. Сер. Психологія. Харків : Вид-во ХНУ, 2007. №771. 115-119 с.
8. Коць Є. М. Особистісні схеми як схильність до розвитку соціальної тривожності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*: серія «Психологія». 2017. №. 5. С. 72-83.
9. Коць Є. М. Особистісні чинники соціальної тривожності студентів Психологічні перспективи. 2017. №. 30. С. 74-86.
10. Коць Є. М. Феномен соціальної тривожності як наукова проблема *Психологічні перспективи*. 2017. №. 29. С. 114-124.

11. Краснова В. В., Холмогорова А. Б. Социальная тревожность и ее связь с эмоциональной дезадаптацией, уровнем стресса и качеством интерперсональных отношений у студентов *Вопросы психологии*. 2011. № 3. С. 49-58.
12. Кривцова О. Я. Психофізіологічні особливості тривожності та агресивності першокурсників / О. Я. Кривцова *Освіта і здоров'я дітей* : матеріали II Всеукр.наук.-практ. конф. з міжнар.участю / М-во освіти і науки України. Суми, 2008. С. 156-162.
13. Кричфалушій М. и др. Самооцінка стану тривожності в студентів третього курсу заочної форми навчання в реальних умовах навчальної діяльності *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2015. № 4. С. 19-22.
14. Кузнецов І. П. Залежність показників концентрації та розподільності уваги від рівня особистісної тривожності. *Науковий вісник Волинського державного університету ім. Лесі Українки* / Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки ; відп. ред. І. Я. Коцан. Луцьк. 2007. № 5. Біологічні науки. С. 37-41.
15. Кузнецов М. А., Галата О. С. Особливості страхів у навчальній діяльності підлітків *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені ГС Сковороди. Психологія*. 2017. № 55. С. 68-81.
16. Кузнецова О. В. Взаимосвязь уровней тревожности и механизмов адаптации личности в период юности *Институт Психологии РАН.-2009-М.,-22 с.* 2009.
17. Кузнецова О. Дослідження особистісної і реактивної тривожності як емоційного стану особистості. 2008.
18. Леонтьев А. Н. и др. Деятельность. Сознание. Личность. Политиздат, 1975. С. 5-7695.
19. Мотивы учебной деятельности студентов: Учеб.пособие /А.К.Дусавицкий.- Харьков: ХГУ, 1987. 55 с.

20. Помиткіна Л.В. Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень: монографія. Кафедра, 2013. 381 с.
21. Реан А. А. и др. О ценностно-мотивационной сфере студентов-универсантов *Ананьевские чтения*. 1999. Т. 99. С. 67.
22. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека *Вопросы психологии*. 1996. Т. 3. С. 116-130.
23. Шкала оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності [Електронний ресурс] Режим доступу до ресурсу: <https://www.nekrasovspb.ru/doc/18spilberg.pdf>.
24. Шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера - Ю.Л. Ханіна [Електронний ресурс] *Діагностика психічних станів і властивостей особистості* Режим доступу до ресурсу: https://psychic.at.ua/publ/psikhodiagnostyka/diagnostika_temperamentu_i_kharakteru/shkala_reaktivnoji_situativnoji_ta_osobistisnoji_trivozhnosti_ch_d_spilbergera_ju_l_khanina/13-1-0-67.
25. Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2014). The role of social skills in social anxiety of university students. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 24, 223-232.
26. Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197-209.
27. Connor, K. M., Kobak, K. A., Churchill, L. E., Katzelnick, D., & Davidson, J. R. (2001). Mini-SPIN: A brief screening assessment for generalized social anxiety disorder. *Depression and Anxiety*, 14(2), 137-140.
28. Dozois, D. J. A., & Westra, H. A. (2004). The nature of anxiety and depression: Implications for prevention. In D. J. A. Dozois & K. S. Dobson (Eds.), *The prevention of anxiety and depression: Theory, research, and practice* (pp. 9-41). Washington, DC: American Psychological Association.
29. Lapsa JM, Cassin SE, Rector NA. 2010. Interpretation of positive social events in social phobia: an examination of cognitive correlates and diagnostic distinction. *J. Anxiety Disord.* 24:203–10.

30. Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1997). *Social anxiety*. Guilford Press.
31. Menin, D.S., Fresco, D.M., Schneier, F.R., Davies, S.O., & Liebowitz, M.R. (2002). Screening for social anxiety disorder using the Liebowitz Social Anxiety Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 16(6), 661–673.
32. Moscovitch DA, McCabe RE, Antony MM, Rocca L, Swinson RP. 2008. Anger experience and expression across the anxiety disorders. *Depress. Anxiety* 25:107–13
33. Price M, Anderson PL. 2011. The impact of cognitive behavioral therapy on post event processing among those with social anxiety disorder. *Behav. Res. Ther.* 49:132–37
34. Purdon, C., Antony, M., Monteiro, S., & Swinson, R. P. (2001). Social anxiety in college students. *Journal of Anxiety Disorders*, 15(3), 203-215.
35. Rodebaugh, T. L., Holaway, R. M., & Heimberg, R. G. (2004). The treatment of social anxiety disorder. *Clinical Psychology Review*, 24(7), 883-908.
36. Royal College of Psychiatrists. (2003). *The mental health of students in higher education*. London: Royal College of Psychiatrists.
37. Russell, G.C., & Shaw, S. (2009). A study to investigate the prevalence of social anxiety in a sample of higher education students in the UK. *Journal of Mental Health*, 18(3), 198–206.
38. Schlenker, B. R., & Leary, M. R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization model. *Psychological bulletin*, 92(3), 641.
39. Social Avoidance and Distress Scale (SADS) NovoPsych. URL: <https://novopsych.com.au/assessments/symptoms/social-avoidance-and-distress-scale-sads/>.
40. Spokas M, Luterek JA, Heimberg RG. 2009. Social anxiety and emotional suppression: the mediating role of beliefs. *J. Behav. Ther. Exp. Psychiatry* 40:283–91
41. Spurr JM, Stopa L. 2002. Self-focused attention in social phobia and social anxiety. *Clin. Psychol. Rev.* 22:947–75

42. Stangier U, Esser F, Leber S, Risch AK, Heidenreich T. 2006. Interpersonal problems in social phobia versus unipolar depression. *Depress. Anxiety* 23:418–21
43. Stein, M. B., & Stein, D. J. (2008). Social anxiety disorder. *The lancet*, 371(9618), 1115-1125.
44. Tillfors, M., & Furmark, T. (2007). Social phobia in Swedish university students: Prevalence, subgroups and avoidant behaviour. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 42(1), 79–86.
45. Turner, S.M., Beidel, D.C., & Wolff, P.L. (1986). Is behavioural inhibition related to anxiety disorders? *Clinical Psychology Reviews*, 16(2), 157–172.
46. Voncken MJ, Dijk C, de Jong PJ, Roelofs J. 2010. Not self-focused attention but negative beliefs affect poor social performance in social anxiety: an investigation of pathways in the social anxiety-social rejection relationship. *Behav. Res. Ther.* 48:984–91
47. Wallace ST, Alden LE. 1997. Social phobia and positive social events: the price of success. *J. Abnorm. Psychol.* 106:416–24
48. Watson D, Gamez W, Simms LJ. 2005. Basic dimensions of temperament and their relation to anxiety and depression: a symptom-based perspective. *J. Res. Pers.* 39:46–66
49. Wenzel, A., & Holt, C.S. (2003). Social-evaluative threat and cognitive performance in socially anxious and non-anxious individuals. *Personality and Individual Differences*, 34(2), 283–294.
50. Wetterberg, L. (2004). Social anxiety in 17-year-olds in Stockholm, Sweden A questionnaire survey. *South African Psychiatry Review*, 7(2), 30–32.

ДОДАТКИ

Додаток А. Частотний аналіз результатів за опитуванням соціальної мотивації навчальної діяльності

соціальна мотивація навчальної діяльності

		Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Валидные	1,50	4	6,7	6,7	6,7
	1,60	2	3,3	3,3	10,0
	1,70	4	6,7	6,7	16,7
	1,80	2	3,3	3,3	20,0
	1,90	2	3,3	3,3	23,3
	2,10	10	16,7	16,7	40,0
	2,30	6	10,0	10,0	50,0
	2,40	2	3,3	3,3	53,3
	2,50	4	6,7	6,7	60,0
	2,60	2	3,3	3,3	63,3
	2,70	10	16,7	16,7	80,0
	2,90	4	6,7	6,7	86,7
	3,00	4	6,7	6,7	93,3
	3,30	2	3,3	3,3	96,7
	3,40	2	3,3	3,3	100,0
	Всего	60	100,0	100,0	

Додаток Б

Частотний аналіз результатів за опитуванням мотивації досягнення

		мотивація досягнення			
		Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Валидные	80,00	4	6,7	6,7	6,7
	85,00	2	3,3	3,3	10,0
	90,00	2	3,3	3,3	13,3
	95,00	2	3,3	3,3	16,7
	96,00	4	6,7	6,7	23,3
	103,00	2	3,3	3,3	26,7
	104,00	4	6,7	6,7	33,3
	105,00	2	3,3	3,3	36,7
	110,00	2	3,3	3,3	40,0
	120,00	4	6,7	6,7	46,7
	130,00	4	6,7	6,7	53,3
	140,00	2	3,3	3,3	56,7
	150,00	2	3,3	3,3	60,0
	160,00	2	3,3	3,3	63,3
	165,00	2	3,3	3,3	66,7
	168,00	4	6,7	6,7	73,3
	169,00	2	3,3	3,3	76,7
	170,00	2	3,3	3,3	80,0
	172,00	2	3,3	3,3	83,3
	175,00	2	3,3	3,3	86,7
180,00	2	3,3	3,3	90,0	
190,00	2	3,3	3,3	93,3	
196,00	2	3,3	3,3	96,7	
205,00	2	3,3	3,3	100,0	
	Всего	60	100,0	100,0	