

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ**

Факультет (ННІ) гуманітарно-педагогічний

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ

Завідувач кафедри психології

Ірина МАРТИНЮК

_____ (підпис)

(ПБ)

« _____ » _____ 2026р.

БАКАЛАВРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

**на тему «Вплив рівня тривожності на комунікативні здібності
студентів»**

Спеціальність

053 Психологія

(код і назва)

Гарант освітньої програми

к. психол. н., доцент

_____ (науковий ступінь та вчене звання)

(підпис)

Ірина МАРТИНЮК

(ПБ)

Керівник бакалаврської кваліфікаційної роботи

д-р. психол. н., професор

_____ (науковий ступінь та вчене звання)

(підпис)

Олексій ПОЛУНІН

(ПБ)

Виконала

(підпис)

Софія ДАНИЛЬЧИК

(ПБ студента)

КИЇВ – 2026

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ**

Гуманітарно-педагогічний факультет

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології,

к. психол. наук, доц.

_____ Ірина МАРТИНЮК

ЗАВДАННЯ

на виконання кваліфікаційної роботи студентці

Данильчик Софії Валеріївни

Спеціальність 053 Психологія

Програма підготовки: освітньо-професійна

Тема кваліфікаційної роботи: «Вплив рівня тривожності на комунікативні здібності студентів»

Затверджена наказом ректора НУБіП України від “___”___20__р. №___ Термін подання завершеної роботи (проекту) на кафедру 30 травня 2026р.

Вихідні дані до кваліфікаційної роботи: рівень тривожності, комунікативні здібності студентів

Об’єкт дослідження – комунікативні здібності студентів.

Предмет дослідження – вплив рівня тривожності на комунікативні здібності студентів

Мета дослідження – дослідити взаємозв’язок між рівнем тривожності та комунікативними здібностями студентів.

Перелік питань, що підлягають дослідженню:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення тривожності та комунікативних здібностей у психології.
2. Визначити рівень тривожності студентів за допомогою психодіагностичних методик.
3. Оцінити рівень розвитку комунікативних здібностей студентів.
4. Встановити взаємозв’язок між рівнем тривожності та комунікативними здібностями студентів.

5. Розробити рекомендації щодо зниження тривожності та розвитку комунікативних здібностей у студентів.

Дата видачі завдання « » вересня 2025 р.

Керівник кваліфікаційної бакалаврської роботи

Олексій ПОЛУНІН

Завдання прийняла до виконання

Софія ДАНИЛЬЧИК

Календарний план-графік на 2025-2026 н. р.

пор. №	Завдання	Термін виконання	Відмітка про виконання
1	вибір теми і об'єкта дослідження, затвердження теми наказом ректора університету	Вересень-Жовтень	виконано
2	розробка завдання на кваліфікаційну роботу та складання календарного плану її виконання	Жовтень	виконано
3	опрацювання літературних джерел за темою кваліфікаційної роботи	Листопад-Грудень	виконано
4	проведення наукових досліджень, пов'язаних з темою випускної роботи	Грудень-Січень	виконано
5	детальне вивчення об'єкту дослідження, збирання фактичного матеріалу	Лютий-Березень	виконано
6	обробка результатів досліджень та фактичного матеріалу із застосуванням сучасних методів аналізу	Березень-Квітень	виконано
7	написання першого варіанту тексту пояснювальної записки, подання його на ознайомлення керівникові;	до 05 травня	виконано
8	усунення недоліків, визначених керівником, написання остаточного варіанту тексту, оформлення кваліфікаційної роботи	до 15 травня	виконано
9	отримання відгуку керівника	15-20 травня	виконано
10	рецензування кваліфікаційної роботи	до 05 червня	
11	подання електронної версії кваліфікаційної роботи для перевірки на наявність плагіату	05 10 червня (рекомендовані дати)	
12	попередній захист кваліфікаційної роботи на засіданні випускової кафедри	05 10 червня (рекомендовані дати)	
13	подання зброшурованої завершеної кваліфікаційної роботи на кафедрі	16 червня	
14	захист кваліфікаційної роботи на засіданні екзаменаційної комісії	18-25 червня (рекомендовані дати)	

РЕФЕРАТ

У роботі представлено результати теоретичного та емпіричного дослідження проблеми впливу рівня тривожності на комунікативні здібності студентів.

Висвітлено теоретичні аспекти дослідження тривожності як психологічного феномену, її сутність, види та психологічні характеристики. Проаналізовано особливості комунікативних здібностей студентської молоді, їх структуру, роль у процесі міжособистісної взаємодії та професійного становлення особистості. Особливу увагу приділено взаємозв'язку рівня тривожності та розвитку комунікативних умінь у студентському віці.

У роботі розглянуто психологічні підходи до оптимізації комунікативної поведінки студентів, тренінгові та освітні методики розвитку комунікативних навичок у осіб із різним рівнем тривожності. Також подано рекомендації для викладачів і психологів щодо підтримки студентів у процесі зниження тривожності та формування ефективної комунікації.

Описано методологію та організацію емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення впливу рівня тривожності на комунікативні здібності студентів. Для проведення дослідження було використано психодіагностичні методики, зокрема шкалу тривожності Спілбергера–Ханіна та методики дослідження комунікативних здібностей студентської молоді.

Результати дослідження засвідчили, що підвищений рівень тривожності негативно впливає на ефективність комунікації студентів, знижує рівень упевненості у міжособистісній взаємодії, ускладнює встановлення соціальних контактів та перешкоджає розвитку комунікативних навичок. Виявлено, що студенти з високим рівнем тривожності частіше демонструють труднощі у спілкуванні, невпевненість під час висловлення власної думки та схильність до уникнення активної взаємодії.

У роботі обґрунтовано необхідність упровадження психолого-педагогічних заходів, спрямованих на зниження рівня тривожності та

розвиток комунікативних здібностей студентів. Представлено практичні рекомендації щодо проведення тренінгових занять, розвитку навичок ефективного спілкування та створення сприятливого психологічного клімату в освітньому середовищі.

Зроблено висновок, що своєчасна психодіагностика, психологічна підтримка та використання корекційно-розвивальних методик сприяють зниженню тривожності студентів і підвищенню рівня їх комунікативної компетентності.

Основний зміст роботи викладено на 76 сторінках друкованого тексту. Кваліфікаційна робота містить вступ, три розділи, висновки до розділів, загальні висновки. Список використаних джерел налічує 55 найменувань.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ НА КОМУНІКАТИВНІ ЗДІБНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	12
1.1 Поняття тривожності та її психологічні характеристики	12
1.2 Комунікативні здібності студентів: сутність та структура	17
1.3 Взаємозв'язок рівня тривожності та розвитку комунікативних здібностей	25
Висновки до розділу 1	34
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ З УРАХУВАННЯМ ЇХ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ.....	36
2.1 Психологічні підходи до оптимізації комунікативної поведінки студентів	36
2.2 Тренінгові та освітні методики розвитку комунікативних умінь у студентів із різним рівнем тривожності	42
2.3 Рекомендації для викладачів та психологів щодо підтримки студентів у процесі зниження тривожності та формування ефективної комунікації	51
Висновки до розділу 2	59
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ НА КОМУНІКАТИВНІ ЗДІБНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	60
3.1 Методологія та організація дослідження	60
3.2 Аналіз результатів емпіричного дослідження.....	74
3.3 Рекомендації щодо розвитку комунікативних здібностей студентів з різним рівнем тривожності.....	79
Висновки до розділу 3	81
ВИСНОВКИ.....	83
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	85
ДОДАТКИ.....	93

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасні соціальні трансформації, інтенсивність інформаційних потоків і нестабільність зовнішніх умов формують підвищений рівень психоемоційного напруження серед молоді, зокрема студентської.

Освітнє середовище вимагає від здобувачів вищої освіти не лише високого рівня інтелектуальної підготовки, а й здатності до ефективної міжособистісної взаємодії, яка реалізується через комунікативні здібності.

У цьому контексті тривожність як індивідуально-психологічна характеристика набуває особливого значення, оскільки вона впливає на якість соціальних контактів, рівень відкритості у спілкуванні, здатність до самопрезентації та адаптації в академічному середовищі.

Зростання рівня тривожності серед студентів обумовлене низкою чинників, серед яких навчальне навантаження, невизначеність професійного майбутнього, соціально-економічні труднощі, а також вплив кризових явищ, зокрема умов воєнного стану. У таких обставинах тривожність може проявлятися як стійка риса особистості або як ситуативна реакція на стресові події, що безпосередньо відображається на поведінці у процесі комунікації. Підвищена тривожність часто супроводжується униканням контактів, труднощами у встановленні міжособистісних зв'язків, невпевненістю у власних висловлюваннях і зниженням ефективності вербальної та невербальної взаємодії.

Комунікативні здібності студентів виступають однією з передумов успішної соціалізації, професійного становлення та інтеграції в суспільство. Вони охоплюють широкий спектр умінь, включаючи здатність до активного слухання, емпатійного реагування, чіткого формулювання думок, гнучкого використання мовних засобів і регуляції власних емоцій у процесі спілкування. Умови навчання у закладах вищої освіти передбачають постійну взаємодію з викладачами, одногрупниками, участь у дискусіях, групових проєктах і публічних виступах, що робить рівень сформованості комунікативних

здібностей одним із показників успішності навчальної діяльності. Взаємозв'язок між рівнем тривожності та комунікативними здібностями є складним і багатовимірним. З одного боку, підвищена тривожність може знижувати комунікативну активність, обмежувати ініціативність у спілкуванні та спричиняти труднощі у вираженні власних думок. З іншого боку, недостатній рівень розвитку комунікативних навичок може посилювати тривожність у ситуаціях соціальної взаємодії, формуючи замкнене коло, у якому ці явища взаємно підсилюють одне одного. Таким чином, дослідження цього взаємозв'язку дозволяє глибше зрозуміти психологічні механізми, що лежать в основі поведінки студентів у процесі спілкування.

Актуальність обраної теми також зумовлена необхідністю розробки ефективних психолого-педагогічних підходів до зниження рівня тривожності та розвитку комунікативних здібностей студентської молоді. У сучасних умовах освітній процес дедалі більше орієнтується на особистісно-центрований підхід, що передбачає врахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти, їхнього емоційного стану та потреб у соціальній взаємодії. Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення програм психологічної підтримки студентів, розробки тренінгів комунікативної компетентності, а також для оптимізації освітнього середовища з урахуванням психоемоційних характеристик учасників навчального процесу.

Об'єкт дослідження: комунікативні здібності студентів

Предмет дослідження: вплив рівня тривожності на комунікативні здібності студентів

Мета дослідження: дослідити взаємозв'язок між рівнем тривожності та комунікативними здібностями студентів

Методи дослідження: аналіз, узагальнення, порівняння, інтерпретація наукових джерел, емпіричні методи дослідження, аналіз та інтерпретація результатів, анкетування, спостереження.

Гіпотеза дослідження: передбачається, що існує статистично значущий взаємозв'язок між рівнем тривожності та комунікативними здібностями

студентів. Високий рівень тривожності супроводжується зниженням показників комунікативної активності та ефективності взаємодії. Низький або помірний рівень тривожності пов'язаний із кращою здатністю до встановлення контактів і підтримання спілкування. Зниження рівня тривожності сприятиме покращенню комунікативних здібностей студентів.

Завдання дослідження:

6. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення тривожності та комунікативних здібностей у психології.
7. Визначити рівень тривожності студентів за допомогою психодіагностичних методик.
8. Оцінити рівень розвитку комунікативних здібностей студентів.
9. Встановити взаємозв'язок між рівнем тривожності та комунікативними здібностями студентів.
10. Розробити рекомендації щодо зниження тривожності та розвитку комунікативних здібностей у студентів.

Теоретичне значення: полягає у поглибленні наукових уявлень про взаємозв'язок тривожності та комунікативних здібностей у студентському віці. Отримані результати розширюють знання про психологічні механізми впливу емоційного стану на міжособистісну взаємодію. Узагальнення теоретичних підходів дозволяє систематизувати існуючі концепції тривожності та комунікативної компетентності. Дослідження сприяє уточненню змісту та структури зазначених феноменів у контексті освітнього середовища.

Практичне значення: полягає у можливості використання отриманих результатів для розробки психокорекційних програм, спрямованих на зниження рівня тривожності у студентів. Практичні напрацювання можуть бути застосовані у діяльності психологічних служб закладів вищої освіти. Рекомендації можуть використовуватися викладачами для оптимізації комунікативної взаємодії зі студентами. Отримані дані сприяють підвищенню ефективності навчального процесу через врахування психоемоційних особливостей студентської молоді.

Наукова новизна: полягає у комплексному аналізі взаємозв'язку рівня тривожності та комунікативних здібностей студентів у сучасних умовах. У роботі уточнено характер впливу тривожності на різні аспекти комунікативної поведінки. Виявлено особливості прояву комунікативних труднощів у студентів із різним рівнем тривожності. Запропоновано підхід до оцінки взаємодії емоційних і комунікативних характеристик особистості.

Структура роботи: робота складається з трьох розділів, дев'яти підрозділів, висновків, додатків та списку використаних джерел. Загальний обсяг роботи – 106 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ НА КОМУНІКАТИВНІ ЗДІБНОСТІ СТУДЕНТІВ

1.1 Поняття тривожності та її психологічні характеристики

Поняття тривожності в сучасній психології тлумачиться як багатовимірне емоційне утворення, що охоплює переживання напруження, невизначеного занепокоєння, очікування небезпеки та готовності до небажаного розвитку подій.

У науковому дискурсі, як зазначає Л. Абсалямова [1], тривожність формується не лише під впливом ситуативних подразників, а й унаслідок тривалого перебування особистості в умовах нестабільності, соціальної загрози та психологічного виснаження.

Саме тому її не можна зводити лише до короткочасної емоційної реакції, оскільки вона здатна набувати ознак стійкої внутрішньої налаштованості, що визначає особливості сприймання дійсності. Тривожність виявляється у схильності людини інтерпретувати нейтральні або маловиразні події як потенційно небезпечні, а також у готовності очікувати негативні наслідки навіть за браком реальних підстав для цього. У психологічному сенсі вона пов'язана з порушенням відчуття безпеки, ослабленням внутрішньої рівноваги та підвищенням чутливості до стресогенних чинників. Таке розуміння дає змогу розглядати тривожність як інтегративну характеристику психічного стану та особистісного функціонування, що охоплює когнітивні, емоційні, поведінкові й соматичні прояви.

Для студентського віку цей феномен набуває особливого змісту, оскільки саме в цей період молода людина змушена поєднувати освітні вимоги, соціальну адаптацію, професійне самовизначення та побудову міжособистісних зв'язків.

У межах психологічної науки тривожність нерідко розмежовують із поняттям тривоги, оскільки ці явища споріднені, але не тотожні за своєю

природою. На це звертає увагу В. Власенко [8], підкреслюючи, що тривога зазвичай описує актуальний емоційний стан, який виникає у відповідь на конкретну або уявну загрозу, тоді як тривожність виражає відносно сталі індивідуальні відмінності у схильності переживати тривогу в широкому колі ситуацій. У такому підході тривожність виступає психологічним підґрунтям для частих і надмірних тривожних реакцій, які можуть активізуватися навіть за умов мінімальної небезпеки.

Вона відображає не лише силу емоційного переживання, а й певний стиль взаємодії людини зі світом, коли зовнішнє середовище оцінюється крізь призму можливої загрози, невдачі або осуду. Через це особистість із підвищеним рівнем тривожності може демонструвати підвищену обережність, уникання, надконтроль або постійне внутрішнє очікування труднощів. Для точного психологічного аналізу це розмежування має суттєве значення, оскільки дозволяє відокремити тимчасову емоційну реакцію від стабільної характеристики особистості. У дослідженні студентської молоді така відмінність дає можливість зрозуміти, чи йдеться про ситуативне напруження, пов'язане з навчанням або спілкуванням, чи про глибшу особистісну схильність до тривожного реагування.

Психологічні характеристики тривожності насамперед виявляються у когнітивній сфері, де вона пов'язана з особливим способом інтерпретації подій, оцінювання себе та прогнозування майбутнього.

У цьому контексті Л. Березовська [4] пов'язує тривожність молоді зі сприйняттям часової перспективи, показуючи, що невпевнене або загрозливе бачення майбутнього підсилює внутрішню напругу, породжує відчуття нестабільності та знижує здатність до психологічного самоконтролю.

Тривожна особистість схильна фокусуватися на можливих невдачах, помилках і негативних оцінках, унаслідок чого її мислення набуває рис передбачення несприятливого сценарію. Це супроводжується зростанням сумнівів у власній спроможності, труднощами у прийнятті рішень і постійним внутрішнім моніторингом ситуації на предмет прихованої небезпеки. На рівні

пізнавальних процесів така установка може спричиняти звуження уваги, надмірну зосередженість на потенційно загрозливих сигналах та ослаблення здатності до гнучкого реагування.

Тривожність також пов'язана з феноменом катастрофізації, коли незначна подія або неоднозначна соціальна ситуація сприймається як передвісник серйозних ускладнень. У студентському середовищі це може проявлятися як загострене переживання оцінювання, страх помилитися під час відповіді, очікування критики з боку викладачів чи однолітків і труднощі в побудові позитивного образу власного майбутнього.



Рисунок 1.1. Психологічні характеристики тривожності

Емоційний аспект тривожності пов'язаний із переживанням постійного внутрішнього дискомфорту, нестійкості та напруженого очікування, яке іноді не має чітко усвідомленого джерела. Саме на цьому наголошує І. Блохіна [5], розглядаючи психологічні причини виникнення тривожності у студентів через поєднання внутрішніх конфліктів, невпевненості у собі, підвищених вимог до власних досягнень і соціального тиску. Емоційний стан тривожної особистості часто характеризується дратівливістю, виснаженою настороженістю, коливаннями настрою та зниженням задоволеності собою. Такі переживання не обмежуються окремою ситуацією, а можуть набувати фонові форми, коли людина протягом тривалого часу зберігає емоційну напругу навіть у відносно безпечних умовах. Водночас тривожність не завжди проявляється відкрито, оскільки інколи вона маскується під надмірну дисциплінованість, мовчазність, уникання активної участі в обговореннях або прагнення не привертати до себе увагу. За тривалого збереження такого стану знижується емоційна стійкість, посилюється втомлюваність і зростає ризик формування стійкого відчуття психологічного неблагополуччя. Для студентів це створює додаткові труднощі в періоди адаптації до нових вимог, під час публічних виступів, складання іспитів, участі в груповій роботі та підтримання щоденної соціальної взаємодії.

Повноцінне розуміння тривожності неможливе без аналізу її поведінкових проявів, які відображають спосіб зовнішнього реагування людини на внутрішню напругу. З цього погляду К. Герасимова [14] демонструє, що соціальна тривожність може ставати чинником уникнення візуального контакту, зменшення комунікативної відкритості та обмеження участі у взаємодії, особливо в умовах дистанційного формату навчання. Поведінка тривожної особистості часто характеризується стриманістю, скутістю, ваганням перед висловлюванням думки, надмірною обережністю у відповідях та прагненням мінімізувати ризик негативної оцінки. У деяких випадках це набуває форми уникання ситуацій, що потребують ініціативності, публічної активності або спонтанного спілкування. Поряд із цим можливі й інші реакції, зокрема метушливість, надмірна вербальна активність, численні уточнення,

повтори, спроби компенсувати невпевненість через контроль мовлення або поведінки.

Такі прояви особливо показові для студентського віку, де навчальна успішність часто пов'язана з умінням презентувати власну позицію, брати участь у дискусіях і налагоджувати продуктивну взаємодію. Отже, тривожність є не лише внутрішнім переживанням, а й чинником, що безпосередньо змінює стиль поведінки та впливає на характер соціального включення особистості в академічне середовище.

Серед психологічних характеристик тривожності окреме місце посідають її психофізіологічні та соматичні прояви, які супроводжують емоційне напруження і нерідко посилюють суб'єктивне відчуття неблагополуччя. У цьому контексті К. Gochachko [12] пов'язує різні рівні тривожності студентів зі змінами функціональних показників організму, зокрема з динамікою часових параметрів варіативності серцевого ритму під впливом інформаційного навантаження.

Це свідчить про те, що тривожність не зводиться до внутрішніх переживань, а охоплює цілісну реакцію організму, яка включає прискорене серцебиття, напруження м'язів, порушення сну, зниження концентрації, відчуття виснаження або внутрішнього тремтіння.

Соматичний компонент тривожності часто стає для людини додатковим джерелом занепокоєння, оскільки фізичний дискомфорт сприймається як підтвердження небезпеки або втрати контролю над собою. За таких умов виникає замкнений механізм, коли тілесні реакції підсилюють емоційне напруження, а емоційне напруження, своєю чергою, посилює тілесні симптоми. У студентів це може особливо яскраво проявлятися в ситуаціях екзаменаційного стресу, перевантаження інформацією, багатозадачності та необхідності швидкого реагування в умовах оцінювання. Таким чином, психофізіологічний вимір тривожності підтверджує її комплексний характер і вказує на тісний зв'язок психічних та тілесних механізмів у структурі цього феномена.

Тривожність як психологічна характеристика особистості тісно пов'язана з адаптаційними можливостями людини та її здатністю долати стресові обставини без руйнівних наслідків для внутрішньої рівноваги.

Цю думку розгортає Є. Калюжна [23], розглядаючи тривожність як чинник опанувальної поведінки у стресових ситуаціях, де вона може або мобілізувати особистість, або, навпаки, ускладнювати вибір конструктивних способів реагування. Помірний рівень тривожності інколи виконує сигнальну функцію, допомагаючи людині зосередитися, врахувати ризики та ретельніше підготуватися до складної події.

Проте за високих показників цей стан починає порушувати ефективність адаптації, оскільки надмірна внутрішня напруга звужує репертуар поведінкових стратегій, посилює уникання та перешкоджає продуктивному аналізу ситуації.

У студентському житті це може виявлятися в труднощах пристосування до нових форм навчання, нестійкості перед змінами розкладу, загостреному переживанні невизначеності та зниженні впевненості у власних можливостях. Тривожність також впливає на стиль саморегуляції, зменшуючи здатність до емоційного відновлення, ослаблюючи толерантність до фрустрації та ускладнюючи підтримання психологічної рівноваги в умовах тривалого навантаження. Саме тому її доцільно розглядати не лише як окрему емоційну проблему, а як чинник, що визначає загальну якість адаптаційного функціонування особистості.

1.2 Комунікативні здібності студентів: сутність та структура

Комунікативні здібності студентів у сучасній психології розглядаються як сукупність індивідуально-психологічних властивостей, що забезпечують успішне встановлення, підтримання та розвиток міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі. Вони виявляються у здатності людини вступати в контакт, точно сприймати співрозмовника, добирати доцільні мовленнєві

засоби, розуміти зворотний зв'язок і регулювати власну поведінку залежно від комунікативної ситуації. На думку Н. Naumchuk [52], комунікація в психологічному аспекті не зводиться лише до передачі інформації, а охоплює емоційне налаштування, соціальне сприйняття, здатність до взаєморозуміння та вміння знижувати напруження у взаємодії. Саме тому комунікативні здібності студентів доцільно трактувати як цілісне особистісне утворення, у якому поєднуються мовленнєві, перцептивні, емоційно-регулятивні та поведінкові компоненти.

У студентському віці ці здібності набувають особливого змісту, оскільки навчання у закладі вищої освіти передбачає участь у семінарах, дискусіях, групових завданнях, презентаціях та щоденному академічному спілкуванні.

Їх рівень впливає не лише на якість взаємодії з викладачами й одногрупниками, а й на загальне самопочуття студента, його впевненість у соціальних ситуаціях та готовність до професійного самовираження. Через це комунікативні здібності виступають не окремою навичкою, а складною системою психічних властивостей, що забезпечує повноцінне включення особистості в соціально-освітній простір.

Сутність комунікативних здібностей студентів найкраще розкривається через аналіз тих труднощів, які виникають за їх недостатнього розвитку, оскільки саме комунікативні ускладнення дають змогу побачити внутрішню будову цього феномена. У цьому контексті К. Ткаченко [42] звертає увагу на комунікативні невдачі як наслідок порушень у процесі породження, передавання та сприймання повідомлення, що свідчить про багаторівневу природу спілкування. Якщо студент не здатний чітко формулювати думку, враховувати контекст, інтерпретувати реакції інших або гнучко змінювати спосіб взаємодії, це вказує на несформованість окремих структурних ланок комунікативної діяльності. Звідси випливає, що комунікативні здібності охоплюють не лише мовленнєву вправність, а й уміння прогнозувати ефект власного висловлювання, бачити ситуацію очима співрозмовника та підтримувати доцільний темп і тон спілкування.

**Поведінкові прояви уникання ситуацій у студентів із підвищеним
рівнем тривожності**

Сфера прояву	Конкретна ситуація	Поведінкова реакція	Внутрішній стан	Можливі наслідки
Навчальна діяльність	Відповідь біля дошки	Уникання підняття руки, спроба не привертати увагу	Страх помилки, напруження	Зниження успішності, пасивність
Навчальна діяльність	Усні виступи	Відмова або формальне виконання	Невпевненість, тривога	Втрата навичок самопрезентації
Соціальна взаємодія	Знайомство з новими людьми	Уникання контакту, замкненість	Сором'язливість, дискомфорт	Обмежене коло спілкування
Соціальна взаємодія	Групова робота	Мінімальна участь, мовчазність	Внутрішня скутість	Недостатня інтеграція в групу
Комунікація	Висловлення думки	Утримання від висловлювань	Страх оцінювання	Втрата впевненості
Комунікація	Конфліктні ситуації	Уникання обговорення, поступливість	Тривожність, напруження	Накопичення внутрішнього напруження
Публічні ситуації	Презентації	Відмова або перенесення відповідальності	Сильне хвилювання	Втрата досвіду публічної взаємодії
Міжособистісні контакти	Спілкування з викладачем	Уникання ініціативи	Невпевненість	Зниження академічної активності
Нові умови	Вступ до нового колективу	Соціальна ізоляція	Дезадаптація, тривога	Повільна адаптація
Самореалізація	Участь у заходах	Відмова від участі	Страх невдачі	Обмеження особистісного розвитку

Для студентського середовища це має особливе значення, адже навчальна діяльність часто відбувається в умовах публічності, оцінювання та необхідності аргументованого висловлення позиції. Недостатній розвиток цих здібностей може призводити до непорозумінь, соціальної скутості, труднощів у командній роботі та відчуття психологічної ізоляції. Отже, сутність комунікативних здібностей полягає в забезпеченні такої якості взаємодії, за

якої студент не лише передає інформацію, а й вибудовує змістовний, зрозумілий і психологічно прийнятний контакт із соціальним оточенням.

Структура комунікативних здібностей студентів тісно пов'язана з процесом адаптації до нового освітнього середовища, оскільки входження до студентської спільноти потребує опанування нових форм спілкування, правил взаємодії та моделей соціальної поведінки.

Саме це підкреслює О. Школьник [48], аналізуючи адаптацію першокурсників у контексті емоційної безпеки та тривожності, що дає змогу побачити комунікацію як механізм включення особистості в академічний простір.

У цьому вимірі комунікативні здібності охоплюють здатність встановлювати первинні контакти, підтримувати відчуття психологічної прийнятності у спілкуванні, уникати деструктивних форм поведінки та зберігати емоційну врівноваженість у нових соціальних обставинах. Їхня структура не є однорідною, оскільки включає щонайменше мотиваційний компонент, що визначає готовність до взаємодії, когнітивний компонент, пов'язаний із розумінням комунікативної ситуації, та поведінковий компонент, який виявляється у конкретних способах вербального і невербального реагування.

У студентів перших курсів особливо помітним стає зв'язок між комунікативною компетентністю та відчуттям безпеки, адже відкритість до спілкування формується швидше там, де особистість не очікує осуду, приниження чи відторгнення. Унаслідок цього комунікативні здібності можна розглядати як засіб не лише інформаційного обміну, а й соціально-психологічної адаптації. Чим вищим є рівень їх розвитку, тим легше студент входить у нову групу, вибудовує продуктивні контакти та засвоює норми академічного співжиття.

Одним із провідних структурних компонентів комунікативних здібностей студентів є мовленнєво-виражальний компонент, який забезпечує здатність особистості формулювати думки, презентувати себе та брати участь

у діалозі без надмірного внутрішнього блокування. Цей аспект особливо чітко простежується в дослідженнях Т. Костюк [24], де страх помилки, оцінювальність ситуації та соціальна тривожність пов'язуються зі зниженням мовної продуктивності. Хоча праця зосереджена передусім на впливі тривожних чинників, вона дозволяє зробити висновок, що повноцінні комунікативні здібності передбачають не лише наявність словникового запасу чи граматичної правильності, а й внутрішню готовність користуватися мовленням як інструментом соціальної дії.

Для студента мовленнєво-виражальний компонент охоплює вміння логічно будувати висловлювання, добирати точні формулювання, дотримуватися комунікативної доцільності та адаптувати мовлення до академічного контексту. Він проявляється під час відповідей на заняттях, участі у дебатах, захисті навчальних проєктів та повсякденному спілкуванні з ровесниками. Якщо цей компонент розвинений недостатньо, зростає ризик мовленнєвої скутості, невпевненості, фрагментарності висловлювань і відмови від активної участі в комунікації. Отже, мовленнєво-виражальний вимір є складником загальної структури комунікативних здібностей і визначає, наскільки успішно студент здатний реалізувати свій внутрішній зміст у зовнішньому мовному оформленні.

Не менш суттєвим елементом структури комунікативних здібностей виступає соціально-перцептивний компонент, що забезпечує розуміння емоційних станів, намірів, реакцій і очікувань співрозмовника.

У цьому напрямі М. Літвінова [27] показує, що сприймання соціально-психологічного клімату студентами залежить від їхніх особистісних особливостей, а це дозволяє глибше осмислити механізми інтерпретації міжособистісного середовища.

Соціально-перцептивний компонент комунікативних здібностей включає вміння помічати невербальні сигнали, відчитувати тон спілкування, розуміти приховані смисли повідомлення та враховувати емоційний стан іншої людини. Для студентського віку це має істотне значення, оскільки взаємодія в

академічних групах часто відбувається в умовах неоднозначності, конкуренції, різниці в комунікативних стилях і потреби швидко орієнтуватися в соціальних ролях.

Таблиця 1.3.

Психологічні механізми та наслідки уникання ситуацій у студентів

Тип механізму	Опис прояву	Когнітивні особливості	Емоційні реакції	Поведінкові наслідки
Захисний механізм	Уникання як спосіб зниження напруження	Негативні очікування	Тривога, страх	Відмова від діяльності
Когнітивне спотворення	Перебільшення загрози	Катастрофізація	Панічні реакції	Соціальне відсторонення
Низька самооцінка	Недовіра до власних можливостей	Самокритика	Невпевненість	Пасивність
Соціальна тривожність	Боязнь оцінювання іншими	Орієнтація на зовнішню думку	Сором, напруження	Уникання контактів
Емоційна нестабільність	Коливання емоційного стану	Нестійкість мислення	Тривожність	Імпульсивне уникання
Поведінкова стратегія	Закріплення уникання як звички	Автоматизація реакцій	Зниження напруження (тимчасово)	Хронізація проблем
Адаптаційні труднощі	Порушення процесу пристосування	Негативні установки	Деадаптація	Соціальна ізоляція
Комунікативний бар'єр	Ускладнення взаємодії	Невпевненість у спілкуванні	Напруження	Обмеження контактів
Мотиваційний дефіцит	Зниження прагнення до активності	Втрата інтересу	Апатія	Уникання діяльності
Особистісні наслідки	Формування стійкої тривожності	Закріплення негативних схем	Хронічна напруга	Зниження якості життя

Саме завдяки розвиненому соціальному сприйняттю студент здатний обирати доречну дистанцію у спілкуванні, уникати конфліктних загострень, відчувати межі особистісного простору та будувати довірливі стосунки. У разі недостатнього розвитку цього компонента комунікація ускладнюється хибним тлумаченням слів і поведінки інших, виникненням необґрунтованих образ або

спотвореним розумінням комунікативної ситуації. Тому соціально-перцептивний компонент слід розглядати як одну з центральних ланок структури комунікативних здібностей, що забезпечує психологічну точність і гнучкість міжособистісної взаємодії.

Структура комунікативних здібностей студентів також охоплює емоційно-регулятивний компонент, який забезпечує здатність керувати власними переживаннями під час спілкування, зберігати самоконтроль і підтримувати конструктивний характер взаємодії навіть у напружених ситуаціях. Про психологічну вразливість першокурсників і специфіку переживання ними напруження пише Б. Barchi [50], розглядаючи тривожність як педагогічну й психологічну проблему раннього етапу навчання у вищій школі. Це дозволяє дійти висновку, що успішна комунікація в студентському віці прямо пов'язана з умінням регулювати хвилювання, долати невпевненість, витримувати ситуацію оцінювання й не допустити, щоб емоційний стан руйнував зміст спілкування. Емоційно-регулятивний компонент виявляється у витримці, толерантності до напруження, здатності слухати без афективного зриву, коригувати інтонацію, стримувати імпульсивні реакції та відновлювати внутрішню рівновагу після невдалого контакту.

Для студентів це має особливий сенс у ситуаціях публічного виступу, конфлікту з одногрупниками, відповідей на заняттях, взаємодії з викладачами або участі в колективних завданнях.

Розвинена емоційна регуляція сприяє тому, що особистість не уникає спілкування, а зберігає активність навіть за умов внутрішнього напруження. Отже, комунікативні здібності неможливо звести лише до мовлення чи соціального сприйняття, оскільки їх ефективність значною мірою визначається здатністю особистості емоційно утримувати ситуацію взаємодії.

Окремим виміром структури комунікативних здібностей є мотиваційно-ціннісний компонент, який визначає спрямованість особистості на взаємодію, її ставлення до спілкування, потребу в соціальному контакті та готовність вкладати зусилля у підтримання міжособистісних зв'язків. На це

опосередковано вказують результати Н. Олійник [33], де оцінка психоемоційного стану першокурсників демонструє, що особливості внутрішнього самопочуття впливають на активність включення у студентське середовище.

Мотиваційно-ціннісний компонент проявляється у прагненні до співпраці, інтересі до іншої людини, орієнтації на діалог, готовності слухати та бажанні досягати взаєморозуміння, а не лише формального обміну репліками. Якщо студент сприймає комунікацію як джерело підтримки, розвитку і спільного розв'язання завдань, він демонструє більшу відкритість, ініціативність та сталість соціальних контактів. Натомість знижена мотивація до спілкування може поєднуватися з байдужістю до групової взаємодії, труднощами у входженні в колектив і прагненням обмежити комунікативну участь лише необхідним мінімумом. У навчальному процесі саме мотиваційна налаштованість часто визначає, чи буде студент активно включатися в обговорення, шукати співпраці, брати участь у командній роботі та формувати конструктивні міжособистісні зв'язки. Таким чином, структура комунікативних здібностей включає не лише операційні вміння, а й внутрішню ціннісну основу, яка надає спілкуванню особистісного сенсу.

Наступним і завершуючим компонентом структури комунікативних здібностей студентів є рефлексивно-оцінний, який забезпечує здатність аналізувати власне спілкування, усвідомлювати ефект власних слів і поведінки, помічати помилки та змінювати стратегії взаємодії. У дослідженнях Ю. Філоненко [43], присвячених особливостям тривожності в юнацькому віці, простежується думка про підвищену чутливість молоді до самооцінювання та оцінки з боку інших, що прямо пов'язано з формуванням рефлексії у спілкуванні.

Рефлексивно-оцінний компонент проявляється в умінні студента помічати, як саме його слова сприймаються співрозмовниками, чи не викликає його поведінка непорозуміння, чи відповідає обрана форма комунікації вимогам ситуації. Саме завдяки рефлексії стає можливою корекція власного

стилю спілкування, розвиток мовленнєвої точності, підвищення етичності взаємодії та уникнення повторення комунікативних помилок. Для студентського віку цей компонент має особливе значення, оскільки період юності супроводжується інтенсивним становленням Я-концепції, пошуком соціального визнання та потребою зрозуміти власне місце в системі міжособистісних відносин.

Надмірна самокритичність може ускладнювати спілкування, однак продуктивна рефлексія, навпаки, сприяє формуванню зрілого комунікативного стилю. Отже, структура комунікативних здібностей включає здатність не лише діяти у взаємодії, а й осмислювати її результати та вдосконалювати власну комунікативну поведінку.

1.3 Взаємозв'язок рівня тривожності та розвитку комунікативних здібностей

Взаємозв'язок рівня тривожності та розвитку комунікативних здібностей у студентському віці є одним із тих напрямів психологічного аналізу, що дозволяє глибше зрозуміти механізми особистісного функціонування в умовах навчальної та соціальної взаємодії.

У структурі студентського життя комунікація виступає не лише засобом обміну інформацією, а й способом самопрезентації, включення в академічну групу, побудови міжособистісних зв'язків і підтвердження власної соціальної спроможності. Саме тому будь-які емоційні стани, які змінюють характер участі особистості у спілкуванні, істотно позначаються на її адаптації, поведінці та результативності навчальної діяльності. У цьому контексті, як зазначають Н. Naumchuk, В. Kharchenko [52], тривожність і комунікація пов'язані через психологічні аспекти сприймання, взаємодії та переживання соціальної ситуації, а це дає підстави розглядати комунікативні здібності не ізолювано, а в тісному поєднанні з емоційною сферою особистості.

Підвищена тривожність змінює характер включення студента в спілкування, послаблює відкритість, погіршує впевненість у власних висловлюваннях і сприяє появі комунікативної напруги навіть у звичних академічних ситуаціях. Натомість достатній рівень розвитку комунікативних здібностей може частково пом'якшувати тривожні прояви, оскільки забезпечує відчуття контролю над соціальною взаємодією. Отже, між цими феноменами існує не односторонній вплив, а динамічна система взаємного зумовлення.

Проблема взаємозв'язку тривожності й комунікативних здібностей особливо виразно виявляється в мовленнєвій поведінці студента, коли ситуація спілкування супроводжується оцінюванням, очікуванням реакції інших або страхом зробити помилку. У цьому аспекті Т. Костюк [24] пов'язує блокування мовлення зі страхом помилки, оцінювальністю ситуації та соціальною тривожністю, що безпосередньо наближає її висновки до проблематики розвитку комунікативних здібностей молоді. Якщо студент постійно очікує негативного судження, він починає контролювати не зміст висловлювання, а ймовірні наслідки свого мовлення, унаслідок чого зростає внутрішня скутість, сповільнюється добір слів і знижується спонтанність комунікації. Це веде до того, що навіть за достатнього інтелектуального ресурсу особистість не реалізує свій потенціал у діалозі, дискусії чи публічному виступі. З психологічного погляду такий стан не лише обмежує мовленнєву продуктивність, а й поступово формує негативний досвід спілкування, коли комунікація починає асоціюватися з напруженням, соромом або ризиком невдачі. У результаті студент може дедалі частіше уникати активної участі в навчальному процесі, зменшувати кількість ініціативних контактів і відмовлятися від комунікативних ситуацій, що потребують самовираження. Саме так високий рівень тривожності поступово переходить у чинник гальмування розвитку комунікативних здібностей.

У студентському середовищі взаємозв'язок між тривожністю та комунікативними здібностями виявляється також через особливості сприймання соціально-психологічного клімату, оскільки внутрішній

емоційний стан істотно впливає на інтерпретацію міжособистісних ситуацій. На це вказує М. Літвінова [27], аналізуючи особистісну тривожність студентів у зв'язку зі сприйманням соціально-психологічного клімату, що дозволяє зрозуміти, як саме внутрішня напруга змінює ставлення до оточення.

Таблиця 1.4.

**Взаємозв'язок рівня тривожності та особливостей розвитку
комунікативних здібностей студентів**

№	Рівень тривожності	Компонент комунікативних здібностей	Прояв	Емоційний стан	Когнітивні особливості	Поведінкова реакція	Типові труднощі	Наслідки для взаємодії
1	Низький	Встановлення контактів	Легке	Спокій	Впевненість	Активність	Відсутність	Ефективна взаємодія
2	Низький	Підтримка діалогу	Стабільна	Урівноваженість	Чіткість мислення	Включеність	Мінімальні	Тривале спілкування
3	Низький	Самопрезентація	Впевнена	Комфорт	Адекватна самооцінка	Відкрита поведінка	Відсутність	Позитивне сприйняття
4	Низький	Реакція на критику	Конструктивна	Спокій	Раціональність	Прийняття	Мінімальні	Розвиток взаємодії
5	Низький	Участь у групі	Активна	Зацікавленість	Гнучкість	Ініціативність	Відсутність	Лідерські прояви
6	Помірний	Встановлення контактів	Помірне	Легка напруга	Ситуативна невпевненість	Обережність	Невпевненість	Часткова активність
7	Помірний	Підтримка діалогу	Варіативна	Контрольована	Сумніви	Вибіркова активність	Переривання контакту	Нестабільність
8	Помірний	Самопрезентація	Ситуативна	Хвилювання	Самокритика	Стриманість	Страх оцінки	Зниження впевненості

9	Помірний	Реакція на критику	Змішана	Напруження	Переоцінка	Захисність	Вразливість	Обмеження взаємодії
10	Помірний	Участь у групі	Помірна	Напруга	Нестійкість	Часткова активність	Пасивність	Обмеження включення
11	Високий	Встановлення контактів	Утруднене	Тривога	Негативні очікування	Уникання	Страх взаємодії	Обмеження контактів
12	Високий	Підтримка діалогу	Нестійка	Напруження	Дезорганізація	Мовчазність	Скутість	Розрив комунікації
13	Високий	Самопрезентація	Невпевнена	Сильне хвилювання	Занижена самооцінка	Уникання	Страх виступу	Відмова від участі
14	Високий	Реакція на критику	Болісна	Тривожність	Катастрофізація	Захисна реакція	Переживання	Погіршення взаємодії
15	Високий	Участь у групі	Пасивна	Напруження	Невпевненість	Відсторонення	Ізоляція	Соціальне виключення
16	Дуже високий	Встановлення контактів	Відсутнє	Страх	Дезорганізація	Уникання	Панічні реакції	Ізоляція
17	Дуже високий	Підтримка діалогу	Неможлива	Сильна тривога	Блокування	Мовчання	Повна скутість	Розрив взаємодії
18	Дуже високий	Самопрезентація	Блокована	Паніка	Втрата контролю	Відмова	Страх оцінки	Відсутність участі
19	Дуже високий	Реакція на критику	Гіперболізована	Афект	Негативні установки	Уникання	Переживання	Дезадаптація
20	Дуже високий	Участь у групі	Відсутня	Дезорганізація	Дезадаптація	Ізоляція	Відчуження	Соціальна ізоляція

Тривожний студент частіше сприймає групову взаємодію як потенційно небезпечну, насторожено реагує на дистанцію, невизначеність або неоднозначні сигнали з боку інших і схильний перебільшувати ймовірність

неприйняття. Унаслідок цього комунікативна активність стає менш вільною, а спілкування втрачає ознаки природності та довіри.

Погіршується здатність до точного соціального сприйняття, оскільки частина психічних ресурсів витрачається не на розуміння партнера по взаємодії, а на контроль власного стану, очікування осуду та захист від уявної загрози.

Так формується ситуація, коли тривожність не лише супроводжує комунікацію, а й деформує її внутрішню психологічну основу. За таких умов рівень розвитку комунікативних здібностей може знижуватися не через відсутність знань про спілкування, а через емоційне викривлення самої соціальної ситуації.

Взаємозв'язок рівня тривожності та комунікативних здібностей особливо помітний на етапі адаптації до закладу вищої освіти, коли студент одночасно опановує нові ролі, новий формат навчання та нову систему соціальних контактів. У цьому контексті О. Школьник [48] розглядає адаптацію першокурсників через призму емоційної безпеки та тривожності, і такий підхід дає змогу побачити, що включення в освітнє середовище значною мірою залежить від готовності особистості вступати у взаємодію без надмірного внутрішнього напруження.

Якщо рівень тривожності підвищений, студенту складніше ініціювати знайомства, підтримувати діалог, брати участь у колективних обговореннях та швидко засвоювати неформальні правила комунікативної поведінки у групі. Невпевненість у собі, очікування помилки або страх видатися некомпетентним гальмують не лише процес соціальної адаптації, а й розвиток самих комунікативних здібностей, які формуються через практику взаємодії. Чим менше студент контактує з іншими, тим біднішим стає його досвід комунікативної саморегуляції, соціального сприйняття та гнучкого використання мовленнєвих стратегій. У свою чергу, обмежений досвід спілкування посилює тривогу перед майбутніми контактами, формуючи замкнений механізм взаємного підсилення. Отже, в процесі адаптації

тривожність і комунікативні здібності взаємодіють як два психологічні параметри, від балансу між якими залежить рівень соціальної включеності студента.

Таблиця 1.5.

Розгорнутий вплив рівня тривожності на комунікативні процеси студентів

№	Рівень тривожності	Комунікативний процес	Прояв	Емоції	Мислення	Поведінка	Бар'єри	Наслідки
1	Низький	Сприйняття співрозмовника	Адекватне	Спокій	Об'єктивність	Відкритість	Відсутність	Ефективність
2	Низький	Висловлення думки	Чітке	Комфорт	Структурованість	Активність	Мінімальні	Взаєморозуміння
3	Низький	Зворотний зв'язок	Конструктивний	Урівноваженість	Раціональність	Прийняття	Відсутність	Розвиток
4	Помірний	Сприйняття	Ситуативне	Напруга	Сумніви	Обережність	Частковий	Обмеження
5	Помірний	Висловлення	Нестабільне	Хвилювання	Самокритика	Стриманість	Страх	Зниження активності
6	Помірний	Зворотний зв'язок	Вибірковий	Напруження	Переоцінка	Захист	Вразливість	Нестабільність
7	Високий	Сприйняття	Викривлене	Тривога	Негативізація	Уникання	Страх	Бар'єри
8	Високий	Висловлення	Утруднене	Напруження	Блокування	Мовчазність	Скутість	Розрив
9	Високий	Зворотний зв'язок	Болісний	Страх	Катастрофізація	Захист	Невпевненість	Погіршення
10	Дуже високий	Сприйняття	Дезорганізоване	Паніка	Хаотичність	Ізоляція	Максимальні	Дезадаптація
11	Дуже високий	Висловлення	Неможливе	Афект	Блокування	Відмова	Повні	Відсутність
12	Дуже високий	Зворотний зв'язок	Відсутній	Тривога	Дезорганізація	Уникання	Тотальні	Ізоляція

Психологічний аналіз показує, що взаємозв'язок тривожності й комунікативних здібностей має не лише поведінковий, а й глибинний

особистісний рівень, пов'язаний зі способом самосприймання студента у навчальній системі.

Цей аспект досить чітко простежується у праці О. Strakhova [55], де ситуативна й особистісна тривожність студента розглядаються в межах ергатичної навчальної системи як стани, що впливають на включення суб'єкта в освітню діяльність.

Такий підхід дозволяє зробити висновок, що тривожність змінює не лише окремі реакції в спілкуванні, а й загальний спосіб присутності особистості в комунікативному просторі. Студент із вираженою особистісною тривожністю часто сприймає будь-яку комунікацію як випробування, у якому потрібно довести власну спроможність, уникнути осуду та зберегти самоконтроль. Через це навіть звичайна відповідь на занятті чи розмова з одногрупником може набувати надмірної внутрішньої складності.

Ситуативна тривожність, своєю чергою, підсилює короточасні збої у спілкуванні, але за повторення подібних ситуацій вони накопичуються і впливають на формування стійкої комунікативної невпевненості. Саме тому розвиток комунікативних здібностей слід розглядати не лише як тренування навичок, а і як процес формування внутрішньої психологічної опори, без якої продуктивна взаємодія залишається нестійкою.

Окремого розгляду потребує вплив тривожності на мотиваційну основу комунікативної активності студента, оскільки бажання вступати у взаємодію безпосередньо залежить від того, як особистість емоційно оцінює майбутній контакт. У цьому сенсі Н. Бузько [6] показує, що тривожність впливає на мотивацію досягнення успіху, а це дає підстави поширити висновок і на сферу комунікації, де будь-яка взаємодія також передбачає певне прагнення до результату. Коли тривожність висока, мотивація до конструктивної взаємодії може змінюватися мотивацією уникнення невдачі, тобто студент говорить не для того, щоб бути зрозумілим, переконливим або включеним у спільну діяльність, а для того, щоб не допустити осуду чи помилки. Така внутрішня

переорієнтація деформує сам характер комунікації, оскільки зменшує щирість, гнучкість, готовність до імпровізації та відкритий інтерес до співрозмовника.

Натомість на перший план виходять надмірний самоконтроль, захисні стратегії, мовленнєва економія або формальне виконання соціальної ролі. У довготривалій перспективі це перешкоджає повноцінному розвитку комунікативних здібностей, оскільки вони формуються через активне, змістовне й особистісно залучене спілкування. Отже, рівень тривожності впливає не лише на зовнішню якість комунікації, а й на її внутрішню мотиваційну структуру.

Для розуміння взаємозв'язку тривожності та комунікативних здібностей необхідно враховувати і той факт, що сучасне студентське життя відбувається в умовах інтенсивного інформаційного навантаження, цифрової взаємодії та зміненої структури міжособистісних контактів. На це звертають увагу Н. Гарань, О. Сипченко [13], аналізуючи цифрову тривожність і її вплив на ментальне здоров'я та академічну продуктивність здобувачів в умовах дистанційного навчання.

Хоча їхнє дослідження не зосереджене винятково на комунікативних здібностях, воно дозволяє побачити, що сучасні форми спілкування самі по собі можуть підсилювати тривожні реакції та змінювати якість комунікативного досвіду.

Дистанційне навчання, постійна онлайн-присутність, потреба швидко відповідати, бути видимим у цифровому просторі та водночас контролювати власний образ створюють додатковий тиск на особистість. Для тривожного студента така комунікативна реальність може виявитися складнішою, ніж безпосередній контакт, оскільки цифрове спілкування часто позбавлене достатньої кількості невербальних сигналів і породжує невизначеність у тлумаченні реакцій інших. Це, у свою чергу, впливає на впевненість у власній комунікативній спроможності та може гальмувати розвиток тих здібностей, які формуються через живу міжособистісну взаємодію. Отже, сучасні умови

навчання підсилюють актуальність дослідження взаємозв'язку тривожності та комунікативного розвитку студентів.

Взаємозв'язок рівня тривожності та розвитку комунікативних здібностей має також наслідки для навчальної результативності, оскільки значна частина академічної діяльності передбачає участь у діалозі, обговоренні, аргументації та соціальній координації. На цьому тлі С. Мащак, І. Бовтач [31] показують вплив тривожності на академічну успішність студентів, а такий висновок доцільно розглядати і крізь призму комунікативного функціонування. Якщо студент не може повноцінно реалізувати себе в усному висловлюванні, поставити запитання, уточнити незрозуміле, захистити свою думку або звернутися по допомогу, це позначається не лише на комунікативному комфорті, а й на результатах навчання.

Знижений рівень комунікативних здібностей, своєю чергою, ускладнює групову роботу, участь у проєктах, взаємодію з викладачем і використання тих ресурсів освітнього середовища, які доступні через спілкування. Таким чином, тривожність і комунікативні труднощі утворюють психологічний комплекс, що послаблює активність студента в академічному просторі. Особливо виразно це простежується в ситуаціях публічного оцінювання, коли відповідь потребує не лише знань, а й уміння зберігати мовленнєву організованість під тиском. Отже, взаємозв'язок цих двох феноменів має безпосередній вихід за межі міжособистісної сфери і впливає на освітню траєкторію особистості.

Водночас цей взаємозв'язок не слід розуміти лише як однобічний негативний вплив тривожності на комунікативний розвиток, оскільки певні комунікативні ресурси здатні послаблювати саму тривожність через розширення досвіду безпечної взаємодії. У такому контексті І. Пальок, А. Шашенкова [35] описують зв'язок особистісної тривожності та емоційної саморегуляції у студентів, що дозволяє дійти висновку про роль регулятивних механізмів у підтриманні продуктивного спілкування. Якщо студент володіє навичками самоконтролю, здатний розпізнавати власні переживання, не ототожнювати комунікативну ситуацію з загрозою і гнучко коригувати

поведінку, то навіть за наявності тривожних тенденцій він має більше можливостей для розвитку комунікативних здібностей.

Через повторюваний позитивний досвід взаємодії поступово знижується інтенсивність страху перед спілкуванням, зменшується очікування негативної оцінки та формується вища впевненість у власній соціальній ефективності.

Це означає, що комунікативні здібності можуть виконувати компенсаторну функцію щодо тривожності, особливо коли їх розвиток поєднується з удосконаленням емоційної саморегуляції.

Відповідно, психологічна допомога студентам має бути спрямована не лише на зниження тривоги як такої, а й на розширення їхньої комунікативної практики, формування навичок діалогу, самопрезентації, активного слухання та витримування соціального напруження. Саме така комплексність дозволяє впливати на обидві сторони досліджуваного взаємозв'язку.

Висновки до розділу 1

Тривожність постає не лише як емоційний стан або відносно стійка властивість особистості, а як чинник, що впливає на когнітивну оцінку ситуації, емоційну саморегуляцію, поведінкову активність і характер соціальної взаємодії.

Комунікативні здібності студентів, своєю чергою, охоплюють мовленнєво-виражальний, соціально-перцептивний, емоційно-регулятивний, мотиваційний і рефлексивний компоненти, завдяки яким забезпечується продуктивне спілкування, адаптація до академічного середовища та формування стійких міжособистісних зв'язків.

Теоретичний аналіз показує, що підвищений рівень тривожності здатний ускладнювати процес встановлення контактів, посилювати невпевненість, провокувати уникання комунікативних ситуацій, знижувати точність самовираження та утруднювати сприйняття партнера по спілкуванню. Унаслідок цього комунікативна сфера студентів виявляється чутливою до

внутрішнього емоційного стану, а якість міжособистісної взаємодії значною мірою залежить від рівня психоемоційної напруги.

Отже, теоретичні аспекти впливу рівня тривожності на комунікативні здібності студентів дозволяють стверджувати, що між цими явищами існує закономірний і багаторівневий зв'язок, який проявляється у навчальній, соціальній та особистісній сферах. Чим вищою є тривожність, тим більш імовірними стають комунікативна скутість, труднощі самопрезентації, зниження ініціативності у взаємодії та ослаблення здатності до конструктивного діалогу.

РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ З УРАХУВАННЯМ ЇХ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ

2.1 Психологічні підходи до оптимізації комунікативної поведінки студентів

Оптимізація комунікативної поведінки студентів у психологічному вимірі пов'язується з формуванням такої системи внутрішніх і зовнішніх умов, за якої міжособистісна взаємодія стає більш усвідомленою, гнучкою, емоційно зрівноваженою та результативною. У студентському віці спілкування виконує не лише інформаційну функцію, а й забезпечує входження в академічне середовище, підтримання соціальних контактів, самопрезентацію, участь у спільній діяльності та поступове професійне становлення. Саме тому психологічні підходи до оптимізації комунікативної поведінки мають орієнтуватися не на окремі техніки мовлення, а на цілісну зміну способу взаємодії особистості з іншими людьми. У цьому контексті Л. Абсалямова [1] розглядає тривожність як стан і властивість, що формується під впливом нестабільності, напруження та переживання загрози, а це дозволяє стверджувати, що вдосконалення комунікативної поведінки студентів неможливе без зниження фонові психоемоційної напруги.

Якщо особистість входить у спілкування з установкою на небезпеку, осуд або невдачу, її мовлення, невербальні реакції та способи контактування неминуче набувають захисного характеру.

Тому перший психологічний підхід до оптимізації комунікативної поведінки полягає у створенні відчуття суб'єктивної безпеки, яке знижує внутрішню скутість і дає змогу студентові брати участь у взаємодії без постійного очікування негативного результату. За таких умов комунікативна активність починає ґрунтуватися не на униканні дискомфорту, а на готовності до співпраці, самовираження та діалогу.

Одним із найбільш продуктивних напрямів психологічної оптимізації комунікативної поведінки є розвиток емоційної саморегуляції, оскільки саме вона забезпечує здатність студента зберігати рівновагу в напружених соціальних ситуаціях. Цей підхід набуває особливої доцільності тоді, коли комунікативні труднощі пов'язані не з браком знань про спілкування, а з надмірною емоційною реактивністю, страхом оцінювання або схильністю до внутрішнього блокування.

У праці І. Пальок, А. Шашенкова [35] тривожність студентів співвідноситься з особливостями емоційної саморегуляції, що дає підстави розглядати розвиток регулятивних механізмів як передумову більш упорядкованої комунікативної поведінки. Студент, який навчається розпізнавати власне хвилювання, відокремлювати реальну складність ситуації від катастрофічних очікувань і відновлювати внутрішню стабільність, поступово отримує змогу говорити ясніше, слухати уважніше та поводитися менш імпульсивно. У психологічній практиці це може реалізовуватися через вправи на усвідомлення емоцій, техніки самостереження, навчання керуванню диханням, розвиток навичок паузи перед реакцією та формування здатності витримувати соціальну напругу без втечі від контакту. Емоційна саморегуляція не усуває труднощі спілкування автоматично, проте зменшує інтенсивність внутрішніх перешкод, які заважають студентові використовувати власні комунікативні ресурси. Саме тому оптимізація комунікативної поведінки має включати систематичну роботу з регуляцією емоційного стану, а не зводиться до формального відпрацювання окремих мовленнєвих умінь.

Іншим психологічним підходом до оптимізації комунікативної поведінки студентів є розвиток комунікативної впевненості через поступове розширення досвіду безпечної взаємодії у навчальному середовищі. Університетський простір часто насичений ситуаціями, де потрібно висловлювати думки публічно, ставити запитання, брати участь у дискусіях, обговорювати спільні завдання та реагувати на оцінку з боку викладача чи групи. У зв'язку з цим Б.

Barchi [50] описує тривожність першокурсників як психологічно й педагогічно значущу проблему, що прямо вказує на вразливість раннього етапу адаптації до нових комунікативних вимог.

Якщо студент у перші місяці навчання отримує переважно негативний досвід соціальної участі, у нього закріплюються захисні моделі поведінки, які знижують ініціативність і формують очікування невдачі у спілкуванні.

Натомість організація підтримувального середовища, у якому помилка не сприймається як приниження, а висловлювання не викликає різкого осуду, сприяє появі більшої відкритості та внутрішньої свободи. Психологічна оптимізація тут пов'язана з використанням м'яких форм групової взаємодії, поступовим ускладненням комунікативних завдань, моделюванням ситуацій співпраці та наданням студентам досвіду успішного висловлювання власної позиції. Чим частіше особистість переживає спілкування як прийнятний і контрольований процес, тим менше простору залишається для фіксації на страху та самознеціненні.

Комунікативна поведінка стає скутою тоді, коли мовлення розглядається не як спосіб обміну смислами, а як ризикована дія, здатна призвести до сорому, осуду чи втрати самоповаги.

У цьому сенсі Т. Костюк [24] пов'язує блокування мовлення зі страхом помилки, соціальною тривожністю та підвищеною оцінювальністю, що дозволяє безпосередньо екстраполювати ці висновки на студентське спілкування. Психологічна оптимізація в такому випадку передбачає зміну когнітивних установок, через які студент інтерпретує комунікативну ситуацію як екзамен на особистісну спроможність. Робота з такими установками включає переосмислення помилки як природного елемента навчання, ослаблення перфекціоністських стандартів мовлення, формування толерантності до власної недосконалості та розвиток здатності продовжувати спілкування навіть після невдалого висловлювання.

Цей підхід є психологічно обґрунтованим, оскільки дає змогу змістити увагу з самоконтролю та самозахисту на реальну взаємодію зі

співрозмовником. Унаслідок цього підвищується не лише мовленнєва свобода, а й загальна готовність студента бути присутнім у комунікації без надмірної внутрішньої цензури.

Оптимізація комунікативної поведінки студентів також неможлива без розвитку соціально-перцептивної чутливості, тобто здатності правильно сприймати інших людей, інтерпретувати їхні реакції та будувати поведінку з урахуванням контексту взаємодії.

Часто труднощі спілкування виникають не стільки через власне мовленнєві дефіцити, скільки через спотворене тлумачення намірів співрозмовника, перебільшення негативних сигналів або невміння враховувати особливості емоційного стану іншого. У цьому контексті Л. Магдисюк, К. Супрунович [30] аналізують вплив соціальної перцепції на тривожність та психічне благополуччя особистості, що дає підстави розглядати вдосконалення сприймання іншого як ресурс оптимізації комунікації. Якщо студент здатний точніше розрізняти, де справді є негативне ставлення, а де лише нейтральність чи ситуативна стриманість, його поведінка стає менш захисною і більш адекватною умовам взаємодії. Розвиток соціально-перцептивної сфери може здійснюватися через аналіз комунікативних ситуацій, обговорення невербальних проявів, формування емпатійного слухання та навчання бачити альтернативні інтерпретації поведінки співрозмовника. Такий підхід зменшує ризик імпульсивних висновків, образ, необґрунтованої напруги та взаємного нерозуміння. У підсумку комунікативна поведінка набуває більшої гнучкості, а сам студент менше виснажується від постійного внутрішнього очікування прихованої загрози у контакті з іншими.

Суттєвим напрямом психологічної оптимізації є формування навичок конструктивної комунікативної взаємодії через аналіз і попередження типових комунікативних невдач. У студентські роки особистість ще продовжує активно засвоювати соціальні сценарії, випробовувати різні стилі спілкування та коригувати власну поведінку відповідно до досвіду. Саме тому К. Ткаченко [42]

звертається до феномена комунікативних невдач, який дозволяє простежити, у яких моментах взаємодія втрачає продуктивність і чому це відбувається.

Оптимізація поведінки на основі такого підходу полягає не в засвоєнні універсальних правил спілкування, а в навчанні студента помічати, де саме руйнується контакт: на етапі породження висловлювання, його інтонаційного оформлення, сприймання партнера чи реакції на зворотний зв'язок.

Практична робота може включати рольові вправи, аналіз ситуацій непорозуміння, тренування перефразування, розвиток навичок уточнення та обговорення власних комунікативних шаблонів.

Такий формат сприяє усвідомленню того, що невдала комунікація не є доказом особистісної неспроможності, а лише сигналізує про певну неточність у побудові взаємодії. Коли студент починає бачити структуру власних помилок у спілкуванні, він отримує реальну можливість змінити поведінку більш цілеспрямовано. Це підвищує відчуття контролю над комунікативним процесом і зменшує безпорадність перед складними соціальними ситуаціями.

Психологічна оптимізація комунікативної поведінки студентів має також враховувати особливості сучасного освітнього середовища, де поєднуються безпосереднє та цифрове спілкування, а рівень інформаційного навантаження безпосередньо впливає на якість взаємодії. Постійна включеність у цифровий простір, необхідність швидко відповідати, підтримувати онлайн-присутність і водночас витримувати інформаційне перенасичення створюють умови, за яких комунікація часто стає джерелом додаткового виснаження. На це звертають увагу Н. Гарань, О. Сипченко [13], аналізуючи цифрову тривожність і її вплив на ментальне здоров'я та академічну продуктивність здобувачів. У такій ситуації оптимізація комунікативної поведінки повинна включати формування цифрової гігієни, уміння дозувати участь у мережевій взаємодії, розрізняти навчально доцільну та надлишкову комунікативну активність, а також захищати власні психологічні межі у віртуальному просторі. Студент, який перебуває у стані постійної інформаційної перевантаженості, частіше демонструє дратівливість, поверховість сприйняття, зниження уваги до

співрозмовника та труднощі в емоційній регуляції. Натомість упорядкування цифрового режиму сприяє більш зосередженому, спокійному та змістовному спілкуванню. Тому оптимізація комунікативної поведінки в сучасних умовах потребує не лише розвитку міжособистісних навичок, а й психологічно грамотної організації самого інформаційного середовища, в якому ця поведінка формується.

Окремим підходом до оптимізації комунікативної поведінки є використання тілесно-регулятивних і психотехнічних засобів, спрямованих на зниження соматичних проявів напруження, що супроводжують спілкування в тривожних студентів. Комунікативна скутість часто має не тільки когнітивну чи емоційну, а й тілесну основу: прискорене серцебиття, поверхнєве дихання, напруження м'язів обличчя та плечового поясу, тремтіння голосу, утруднення мовленнєвого темпу.

У цьому аспекті Л. Любіна та співавтори [10] демонструють потенціал дихальних технік у зниженні проявів стресу й тривожності, що створює підстави для їх включення у програми вдосконалення комунікативної поведінки. Навчання дихальній саморегуляції, коротким вправам на заземлення, технікам зниження м'язового напруження та відновлення тілесного контролю допомагає студентові не втрачати зв'язок із ситуацією спілкування в моменти хвилювання.

Такі методи не замінюють розвиток власне комунікативних здібностей, однак створюють фізіологічну основу для їх реалізації, оскільки без зниження тілесного напруження важко досягти ясності мовлення та внутрішньої зібраності. Крім того, використання подібних засобів посилює суб'єктивне відчуття керованості власним станом. Це, своєю чергою, знижує страх перед складними комунікативними ситуаціями й полегшує перенесення набутих навичок у реальне студентське спілкування.

Наступний психологічний підхід полягає у використанні групових форм роботи, спрямованих на розвиток довіри, підтримки, комунікативної ініціативності та вміння функціонувати в системі академічних взаємин без

надмірної напруги. Спілкування студентів рідко відбувається ізольовано; воно майже завжди включене в групову динаміку, де діють норми, очікування, статусні ролі та неформальні правила прийнятності. Саме тому О. Школьник [48] пов'язує емоційну безпеку з процесом адаптації студентів-першокурсників, а цей висновок безпосередньо підтримує доцільність роботи з груповим середовищем як умовою вдосконалення комунікативної поведінки.

Психологічно організовані групові заняття, тренінги взаємодії, вправи на активне слухання, зворотний зв'язок і кооперацію створюють можливість для переживання спілкування як простору не лише оцінювання, а й підтримки.

У такому середовищі студент отримує досвід безпечного самовираження, бачить різноманітність комунікативних стилів і вчиться коригувати власну поведінку не через примус, а через усвідомлення. Групова форма також допомагає зменшити відчуття ізольованості, яке часто підсилює тривожні переживання та комунікативну пасивність. У підсумку оптимізація комунікативної поведінки виявляється більш результативною тоді, коли індивідуальна робота поєднується з досвідом позитивної участі у взаємодії з іншими.

2.2 Тренінгові та освітні методики розвитку комунікативних умінь у студентів із різним рівнем тривожності

Тренінгові та освітні методики розвитку комунікативних умінь у студентів із різним рівнем тривожності доцільно розглядати як систему цілеспрямованих психологічних і педагогічних впливів, спрямованих на вдосконалення здатності до міжособистісної взаємодії, мовленнєвого самовираження, емоційної саморегуляції та впевненого входження в соціальні ситуації.

У студентському середовищі комунікативні труднощі часто мають неоднорідне походження, адже вони можуть бути пов'язані як із браком практики спілкування, так і з надмірною тривожністю, страхом оцінювання,

негативним досвідом комунікативних невдач або підвищеною чутливістю до реакцій інших. Саме тому методики розвитку комунікативних умінь не можуть бути однаковими для всіх учасників освітнього процесу, оскільки студент із низьким рівнем тривожності потребує переважно розширення поведінкового репертуару, а студент із високим рівнем тривожності — попереднього зниження внутрішньої напруги та формування відчуття безпечної участі у взаємодії.

У цьому контексті Н. Naumchyk, В. Kharchenko [52] переконливо показують психологічний зв'язок між комунікацією та тривожністю, що дає підстави розглядати тренінгову роботу не як формальне навчання мовленню, а як процес комплексної корекції тих внутрішніх станів, які змінюють якість соціального контакту.

Ефективні освітні та тренінгові методики мають поєднувати інформаційний, практичний, рефлексивний і регулятивний компоненти, завдяки чому студент не лише дізнається про правила спілкування, а й навчається витримувати емоційне навантаження, адекватно інтерпретувати зворотний зв'язок і діяти більш впевнено в реальних комунікативних ситуаціях. Такий підхід особливо доцільний у роботі зі студентською молоддю, для якої спілкування є не другорядною навичкою, а засобом академічної інтеграції, самопрезентації та поступового професійного становлення.

Однією з найдоцільніших форм розвитку комунікативних умінь у студентів є соціально-психологічний тренінг, побудований на принципах поступового ускладнення завдань, моделювання реальних ситуацій спілкування та обговорення переживань, що виникають у процесі взаємодії. Специфіка такого тренінгу полягає в тому, що він дає можливість не лише відпрацювати окремі навички, а й побачити власний стиль спілкування, усвідомити звичні способи реагування, виявити внутрішні бар'єри й відкоригувати поведінку в безпечному середовищі.

У цьому плані О. Школьник [48] звертає увагу на вплив емоційної безпеки та тривожності на адаптацію студентів-першокурсників, а це дає змогу

стверджувати, що тренінгова робота має починатися зі створення психологічно прийнятної атмосфери, у якій учасники не бояться висловлюватися, помилятися чи отримувати зворотний зв'язок. Для студентів із підвищеним рівнем тривожності такий формат є особливо продуктивним, оскільки він допомагає послабити внутрішню напругу перед участю в комунікації та формує досвід взаємодії без осуду. Для студентів із помірним або низьким рівнем тривожності тренінг виконує іншу функцію: він розширює діапазон комунікативних стратегій, розвиває гнучкість поведінки, покращує здатність до групової кооперації та підвищує рефлексивність. У межах таких занять доцільно використовувати вправи на знайомство, обмін позиціями, рольові діалоги, групові обговорення, аналіз конкретних випадків та моделювання ситуацій навчального спілкування. Саме завдяки поєднанню особистісного переживання і практичного відпрацювання соціально-психологічний тренінг стає одним із найбільш результативних засобів розвитку комунікативних умінь у студентів із різним рівнем тривожності.

Суттєве місце серед методик розвитку комунікативних умінь займають вправи, спрямовані на формування емоційної саморегуляції, оскільки без зниження інтенсивності тривожних переживань продуктивна участь у спілкуванні часто виявляється ускладненою.

Для студентів із високою тривожністю комунікативна ситуація нерідко супроводжується тілесною скрутістю, прискоренням внутрішнього темпу, труднощами добору слів, відчуттям психологічного блокування та надмірною концентрацією на можливій оцінці з боку інших.

У зв'язку з цим Л. Любіна [10] показує ефективність дихальних технік у майндфулнес і терапії прийняття та відповідності для зменшення проявів стресу й тривожності, що дозволяє інтегрувати подібні засоби у програми розвитку комунікативних умінь. До таких методик можна віднести вправи на контроль дихання перед виступом, короткі техніки тілесного заземлення, вправи на усвідомлення емоційного стану, зупинку автоматичних тривожних думок і відновлення контакту з поточною ситуацією. Для студентів із низьким

рівнем тривожності ці прийоми теж мають значення, але в їхньому випадку вони виконують радше підтримувальну функцію та допомагають утримувати ясність мислення в комунікативно насичених обставинах.

Таблиця 2.1.

Тренінгові та освітні методики розвитку комунікативних умінь у студентів із різним рівнем тривожності

№	Ріве нь трив ожно сті	Кому нікатив ний процес	Ситу ація проя ву	Харак тер прояв у	Емоці йний стан	Когніт ивні особли вості	Пове дінко ва реакц ія	Кому нікат ивні бар'є ри	Вплив на взаємо дію	Довго строк ові наслі дки
1	Низь кий	Сприй няття співроз мовник а	Діал ог у групі	Адекв атне	Спокій	Об'єкт ивність	Відкр итість	Відеут ні	Ефект ивна взаємо дія	Стабі льні конта кти
2	Низь кий	Вислов лення думки	Обго воре ння	Чітке	Комфо рт	Структ урован ість	Актив ність	Мінім альні	Взаємо розумі ння	Розви ток впевн еності
3	Низь кий	Зворот ний зв'язок	Крит ика	Конст руктив ний	Урівно важені сть	Раціон альніст ь	Прий няття	Відеут ні	Покра щення взаємо дії	Особи стісни й розви ток
4	Низь кий	Публіч ний виступ	През ента ція	Впевн ений	Легка напруг а	Конце нтрація	Актив ність	Мінім альні	Позит ивне сприйн яття	Успіш на самор еаліза ція
5	Низь кий	Конфлі ктна ситуаці я	Супе речк а	Раціон альна	Контр оль	Аналіз	Конст рукти вна повед інка	Відеут ні	Виріш ення конфлі кту	Соціа льна зріліс ть
6	Помі рний	Сприй няття	Нове знай омст во	Ситуа тивне	Напру га	Сумнів и	Обере жність	Частк ові	Обмеж ена відкри тість	Посту пова адапт ація
7	Помі рний	Вислов лення	Диск усія	Неста більне	Хвилю вання	Самок ритика	Стри маніс ть	Страх оцінк и	Зниже ння активн ості	Невпе вненіс ть
8	Помі рний	Зворот ний зв'язок	Оцін юван ня	Вибірк овий	Напру ження	Переоц інка	Захис ність	Вразл ивість	Нестаб ільніст ь	Емоці йна

									взаємо дії	чутли вість
9	Помі рний	Публіч ний виступ	През ента ція	Напру жений	Триво га	Конце нтраці йні трудно щі	Обме жена актив ність	Страх помил ки	Частко ве сприйн яття	Уника ння висту пів
10	Помі рний	Конфлі кт	Обго воре ння	Уника ння	Напру га	Сумнів и	Відст уп	Страх конфл ікту	Невирі шеність	Внутр ішнє напру ження
11	Висо кий	Сприй няття	Кому нікац ія	Викри влене	Триво га	Негати візація	Уника ння	Страх	Обмеж ення взаємо дії	Соціа льна ізоляц ія
12	Висо кий	Вислов лення	Вист уп	Утруд нене	Напру ження	Блокув ання	Мовч азність	Скутіс ть	Розрив комуні кації	Зниже ння впевн еності
13	Висо кий	Зворот ний зв'язок	Крит ика	Болісн ий	Страх	Катаст рофіза ція	Захис т	Невпе вненість	Погір шення взаємо дії	Форм уванн я триво жності
14	Висо кий	Публіч ний виступ	През ента ція	Невпе вненн й	Паніка	Дезорг анізаці я	Уника ння	Страх аудит орії	Відмов а	Втрат а досвід у
15	Висо кий	Конфлі кт	Супе речк а	Уника ння	Напру ження	Перебі льшен ня	Відст уп	Страх	Невирі шеність	Хроні чна напру га
16	Дуже висо кий	Сприй няття	Будь -яка взає моді я	Дезорг анізов ане	Паніка	Хаотич ність	Ізоляц ія	Макси мальні	Дезада птація	Соціа льна ізоляц ія
17	Дуже висо кий	Вислов лення	Спіл кува ння	Немож ливе	Афект	Блокув ання	Відмо ва	Повні	Відсут ність взаємо дії	Відчу ження
18	Дуже висо кий	Зворот ний зв'язок	Крит ика	Відсут ній	Триво га	Дезорг анізаці я	Уника ння	Тотал ьні	Ізоляці я	Дезада птаці я
19	Дуже висо кий	Публіч ний виступ	Вист уп	Блоко ваний	Паніка	Втрата контро лю	Відмо ва	Макси мальні	Повна відмов а	Дегра дація навич ок
20	Дуже висо кий	Конфлі кт	Супе речк а	Немож ливий	Страх	Дезорг анізаці я	Уника ння	Повні	Відсут ність	Соціа льна

									виріше ння	ізоляц ія
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---------------	--------------

У роботі з тривожними студентами такі методики доцільно застосовувати не ізольовано, а безпосередньо перед комунікативними вправами, щоб формувати стійкий зв'язок між внутрішнім заспокоєнням і поведінковою активністю. Це дозволяє не просто тимчасово знизити хвилювання, а поступово створити новий досвід спілкування, у якому внутрішня напруга не зриває мовлення й не перешкоджає взаємодії з іншими.

В освітньому процесі особливу цінність мають методики поступового входження в комунікативну діяльність, які враховують рівень тривожності студентів і не перевантажують їх надмірно складними соціальними вимогами на початкових етапах. Для багатьох студентів із підвищеною тривожністю різкий перехід до публічного виступу або відкритої дискусії може спричинити посилення страху, мовленнєве блокування й закріплення унікальної поведінки. Тому навчання комунікативних умінь доцільно будувати за принципом послідовності: від парної взаємодії до малої групи, від підготовленого висловлювання до спонтанної відповіді, від письмового формулювання думки до усного представлення позиції.

Саме такий підхід непрямо підтримує О. Strakhova [55], розглядаючи ситуативну й особистісну тривожність студента в навчальній системі як фактори, що впливають на включення в освітню діяльність. Освітні методики, засновані на поступовому нарощуванні складності, дають студентові змогу не сприймати комунікацію як одноразове випробування, а проходити її як послідовність керованих і передбачуваних кроків.

Для студентів із низькою тривожністю це також корисно, бо дозволяє системно нарощувати складні форми взаємодії, зокрема аргументований виступ, фасилітацію групового обговорення чи ведення дискусії.

Для студентів із високим рівнем тривожності така поетапність виконує корекційну функцію, оскільки поступово зменшує страх перед комунікативними ситуаціями та зміцнює впевненість у власній здатності їх

витримувати. У результаті освітній процес стає не джерелом додаткової напруги, а простором послідовного розвитку комунікативної компетентності.

Окрему групу методик становлять вправи, спрямовані на подолання страху помилки та формування толерантного ставлення до власної недосконалості у спілкуванні. Комунікативні труднощі у студентів нерідко підтримуються не об'єктивною некомпетентністю, а надмірним страхом висловитися неточно, здатися нецікавим, отримати негативну реакцію або втратити контроль над ситуацією. У цьому сенсі Т. Костюк [24] пов'язує блокування мовлення зі страхом помилки, соціальною тривожністю та оцінювальністю, що робить її висновки безпосередньо релевантними для побудови тренінгових програм. До таких методик можуть належати вправи на навмисне зниження перфекціоністського контролю, обговорення помилки як нормальної частини навчального процесу, рольові ситуації з непередбачуваним розвитком подій, а також вправи, у яких увага зосереджується не на ідеальності висловлювання, а на змісті й контакті зі співрозмовником.

Студентам із високим рівнем тривожності подібні вправи допомагають зменшити катастрофізацію комунікативної невдачі та поступово відокремити самооцінку від окремого епізоду спілкування. Для студентів із помірним рівнем тривожності вони сприяють підвищенню спонтанності, гнучкості й сміливості у взаємодії. Навчальний ефект таких методик полягає в тому, що студент починає краще переносити невизначеність, менше фіксується на оцінюванні й активніше включається у діалог. Унаслідок цього комунікативні вміння розвиваються не лише на рівні техніки мовлення, а й на рівні внутрішньої свободи участі в спілкуванні.

Серед найбільш ефективних освітніх методик слід виділити інтерактивні форми навчання, які створюють реальні умови для розвитку комунікативних умінь у процесі спільної діяльності. Йдеться про малі дискусійні групи, роботу в парах, спільне розв'язання навчальних кейсів, проєкту взаємодію, взаємооцінювання, дебати, колективне обговорення проблемних ситуацій та вправи на активне слухання. Такі формати є продуктивними тому, що вони

поєднують навчальну мету з потребою постійного узгодження позицій, уточнення думок і координації дій.

У цьому контексті К. Ткаченко [42] аналізує комунікативні невдачі, а це дозволяє розуміти інтерактивне навчання як простір, у якому студент може не лише проявляти комунікативні труднощі, а й відразу бачити їхні причини та наслідки.

Для студентів із низькою тривожністю такі методики сприяють розширенню ініціативності, умінню домовлятися та аргументувати власну позицію. Для студентів із підвищеною тривожністю інтерактивний формат потребує особливої організації: чітких правил, доброзичливого зворотного зв'язку, передбачуваної структури завдання та поступового включення у більш відкриті форми дискусії.

За таких умов інтерактивні методики не загострюють тривожність, а навпаки, формують у студента досвід участі в комунікації як у контрольованому й осмисленому процесі. Через багаторазове повторення таких навчальних ситуацій комунікативні вміння поступово закріплюються, а разом із ними зростає й відчуття соціальної впевненості.

До тренінгових і освітніх методик, які мають значний потенціал у роботі зі студентами різного рівня тривожності, належать також засоби розвитку соціально-перцептивної компетентності. Комунікативні вміння залежать не лише від здатності говорити, а й від уміння сприймати іншу людину, розуміти емоційний підтекст висловлювання, помічати невербальні сигнали та враховувати особливості ситуації взаємодії. У студентів із високою тривожністю ця сфера часто деформується через схильність перебільшувати ознаки негативного ставлення, очікувати осуду та хибно інтерпретувати нейтральні реакції співрозмовників.

Саме тому Л. Магдисюк, К. Супрунович [30] пов'язують соціальну перцепцію з тривожністю та психічним благополуччям особистості, а це дозволяє розглядати розвиток соціального сприйняття як окремий напрям формування комунікативних умінь. До відповідних методик можуть належати

вправи на розпізнавання невербальної поведінки, аналіз різних інтерпретацій однієї ситуації, рольова зміна позицій, обговорення прихованих смислів у діалозі та формування навичок емпатійного слухання. Для студентів із низькою тривожністю такі методики збагачують чутливість до інших і підвищують якість командної взаємодії. Для студентів із високою тривожністю вони особливо корисні, оскільки знижують імовірність помилкових тривожних висновків щодо ставлення оточення. У результаті комунікативні вміння розвиваються не однобічно, а як здатність одночасно виражати себе й точно зчитувати іншого.

У сучасних умовах дедалі більшої доцільності набувають методики, що враховують цифровий формат спілкування та навчають студентів комунікувати ефективно як в офлайн-, так і в онлайн-середовищі. Частина студентів почувається більш розкуто у письмовій або дистанційній взаємодії, тоді як інші, навпаки, переживають додаткове напруження через постійну доступність, невизначеність реакції співрозмовника або страх бути неправильно зрозумілим у цифровому просторі. Н. Гарань, О. Сипченко [13] показують, що цифрова тривожність пов'язана з ментальним здоров'ям і академічною продуктивністю, а це вказує на потребу включення цифрової комунікації до змісту тренінгових програм. Методики такого типу можуть містити вправи на формулювання чітких письмових повідомлень, відпрацювання правил онлайн-дискусії, розвиток навичок етичної цифрової взаємодії, роботу з тайм-менеджментом комунікативних навантажень і формування меж у мережевому спілкуванні.

Для тривожних студентів це має особливе значення, бо допомагає знизити хаотичність цифрової участі та замінити її більш структурованою й психологічно безпечнішою поведінкою. Для менш тривожних студентів такі методики розвивають усвідомленість, відповідальність і точність у використанні комунікативних каналів. Отже, сучасна система розвитку комунікативних умінь не може ігнорувати той факт, що значна частина

студентської взаємодії відбувається саме в цифровому середовищі, яке суттєво впливає на форму, темп і психологічний зміст спілкування.

Значний ресурс для розвитку комунікативних умінь містять також методики, що поєднують комунікативний тренінг із фізичною та тілесною активністю, оскільки тілесний стан суттєво впливає на емоційну стабільність, впевненість і готовність до контакту. Студенти з підвищеною тривожністю часто мають виражений соматичний компонент напруження, який перешкоджає вільному мовленню, підтриманню контакту очима, ясності артикуляції та витримці в діалозі.

У зв'язку з цим О. Багас [3] доводить, що регулярна фізична активність пов'язана зі зниженням стресу й тривожності серед курсантів, а цей висновок дозволяє розширити уявлення про методики розвитку комунікативних умінь.

У практичній роботі це може реалізовуватися через використання рухових розминок перед тренінговими заняттями, тілесно-орієнтованих вправ на зняття затисків, вправ на координацію мовлення й дихання, а також через включення динамічних елементів у групову взаємодію. Для студентів із низькою тривожністю такі засоби допомагають підтримувати тонус і комунікативну енергію.

Для студентів із високою тривожністю вони виконують регулятивну функцію та зменшують фізіологічні прояви скутості, які часто заважають використовувати навіть добре сформовані мовленнєві навички. У підсумку поєднання тілесної активності з комунікативним тренінгом дає ширший ефект, ніж робота лише з когнітивними або мовленнєвими аспектами спілкування.

2.3 Рекомендації для викладачів та психологів щодо підтримки студентів у процесі зниження тривожності та формування ефективної комунікації

Підтримка студентів у процесі зниження тривожності та формування ефективної комунікації потребує узгоджених дій викладачів і психологів, оскільки саме освітнє середовище щоденно впливає на емоційний стан молоді,

характер їхньої взаємодії та готовність включатися в навчальний діалог. Для частини студентів тривожність залишається ситуативною реакцією на нові вимоги, контроль знань, публічні виступи або міжособистісну невизначеність, однак у значної кількості вона набуває стійкішого характеру та починає впливати на самосприймання, комунікативну активність і академічну адаптацію.

Саме тому рекомендації для фахівців мають спиратися не лише на загальні уявлення про підтримку, а на системне розуміння того, як тривожність змінює поведінку студента у процесі навчання, взаємодії з групою та реагування на оцінювання.

У педагогічній практиці це означає необхідність такої організації комунікативного простору, у якій студент не ототожнює кожне висловлювання з ризиком приниження, а сприймає спілкування як природну частину освітнього досвіду [1]. Для психолога це передбачає діагностику рівня напруження, виявлення індивідуальних бар'єрів участі в комунікації, аналіз джерел тривоги та побудову індивідуалізованих способів допомоги. Водночас для викладача йдеться про щоденні мікропрактики підтримки, що можуть або посилювати емоційне напруження, або, навпаки, знижувати його та сприяти більш вільному включенню студента в освітній процес. Узгодженість цих двох ліній роботи створює умови, за яких зменшення тривожності стає не окремою психотерапевтичною задачею, а елементом цілісної культури навчальної взаємодії [48].

Передусім викладачам доцільно дбати про передбачуваність навчального процесу, оскільки саме невизначеність часто посилює внутрішню напругу і робить комунікативну поведінку скутою. Чітке пояснення вимог до занять, прозорі критерії оцінювання, своєчасне інформування про форми контролю, зрозуміла структура роботи на парі та послідовність завдань знижують суб'єктивне відчуття загрози. Студент, який розуміє, що саме від нього очікується і за якими принципами буде оцінюватися його участь, рідше витрачає психічні ресурси на тривожне прогнозування негативного результату.

За таких умов спілкування на занятті поступово перестає сприйматися як непередбачуваний простір випробувань. Психологам, своєю чергою, варто допомагати викладачам усвідомлювати, що хаотичність вимог, суперечливі повідомлення, різкі зміни формату та емоційно різкий стиль зворотного зв'язку нерідко стають не другорядними, а безпосередніми чинниками посилення тривожності студентів [33].

Не менш доцільною є рекомендація уникати комунікативних форм, побудованих на публічному соромленні, принизливому порівнянні або демонстративному акцентуванні на помилках. Навіть якщо подібні дії не мають на меті завдати психологічної шкоди, вони здатні закріплювати у студента стійкий зв'язок між висловлюванням і небезпекою соціального осуду. У результаті формується не мотивація до навчальної активності, а установка на уникання участі, мінімізацію висловлювань і приховування власної позиції. Для студентів із підвищеною тривожністю така атмосфера стає підґрунтям мовленнєвого блокування, посилення самоконтролю та поступового звуження комунікативного репертуару.

Натомість доброзичливе коригування помилки, звернення до неї як до робочого епізоду навчання, а не як до свідчення неспроможності, сприяє збереженню психологічної рівноваги та підтримує готовність студента продовжувати взаємодію. У роботі психолога в такому випадку корисним є обговорення зі студентом переживань, пов'язаних із досвідом оцінювання, а також допомога в переосмисленні помилки як звичайного елемента навчальної діяльності [24].

Викладачам варто цілеспрямовано розвивати на заняттях атмосферу комунікативної прийнятності, де думка студента має право на формулювання, уточнення й доопрацювання без миттєвого осуду. Це не означає зниження академічних вимог, але передбачає більш уважне ставлення до способу подання зворотного зв'язку, інтонації реагування та загального емоційного тону аудиторії. Студент значно легше входить у діалог тоді, коли відчуває, що його слухають, а не очікують нагоди продемонструвати його помилку. Для

цього доцільно використовувати уточнювальні запитання, заохочення до розгортання думки, підтримувальні репліки, що фіксують раціональне зерно навіть у неповній відповіді.

Психологам у межах консультативної та просвітницької роботи варто пояснювати викладачам, що ефективна комунікація студентів формується не лише через формальні вимоги говорити більше, а через суб'єктивне переживання безпеки та визнання. За відсутності такого переживання навіть здібні студенти можуть демонструвати мовленнєву пасивність, соціальну скутість і зовнішню байдужість, яка насправді маскує напруження [39].

Окремої уваги потребує спосіб організації усного опитування, дискусій і публічних виступів. Для студентів із підвищеною тривожністю найбільш виснажливими виявляються ситуації різкої, непередбаченої та публічно забарвленої перевірки, коли потрібно швидко відповісти без часу на внутрішню підготовку.

У таких випадках комунікативні труднощі часто пов'язані не з відсутністю знань, а з гострим психоемоційним блокуванням. Тому викладачам доцільно використовувати більш гнучкі формати залучення до усного мовлення: короткі попередні обговорення в парах, кілька хвилин на структурування відповіді, можливість почати з письмового начерку, поступовий перехід від малої групи до загальної аудиторії. Такі кроки не зменшують змістовності заняття, але істотно полегшують включення тривожних студентів у комунікацію. Для психологів корисно навчати студентів технік саморегуляції перед виступом, способів зниження катастрофічних очікувань і навичок утримання уваги на змісті висловлювання, а не на уявному осуді аудиторії [10].

У взаємодії зі студентами викладачам варто відмовлятися від інтерпретації мовчазності, скутості або уникання зорового контакту виключно як ознак незацікавленості чи недисциплінованості. У багатьох випадках ці прояви пов'язані з підвищеною соціальною напругою, невпевненістю у власному праві на висловлювання або страхом негативної реакції групи. Надто

жорстке тлумачення такої поведінки поглиблює відчуття невідповідності та посилює дистанцію між студентом і навчальним процесом. Доцільніше сприймати подібні сигнали як підставу для обережного залучення, індивідуального контакту та пошуку більш прийнятної для конкретної людини способу участі.

Психолог може допомогти викладачеві розрізняти, коли мовчання є проявом звичайної пасивності, а коли воно є ознакою внутрішнього напруження, що потребує підтримки, а не додаткового тиску. Такий підхід сприяє більш точному педагогічному реагуванню та зменшує ризик конфлікту між зовнішньою вимогою бути активним і внутрішньою неспроможністю одразу відповідати цій вимозі [43]. У роботі психологів особливої уваги потребує первинна діагностика тривожності та пов'язаних із нею комунікативних бар'єрів. Недостатньо констатувати, що студент відчуває хвилювання, оскільки практичне значення має розуміння того, які саме ситуації запускають тривожну реакцію, які думки її підтримують, як вона проявляється у поведінці та які ресурси вже наявні у студента для подолання труднощів.

Доцільно досліджувати, чи пов'язана тривога насамперед із публічним мовленням, оцінюванням, взаємодією з викладачем, конфліктністю в групі, загальною перевтомою або ширшим контекстом життєвої нестабільності.

Лише після цього можна обирати адекватні засоби підтримки: індивідуальне консультування, групову роботу, тренінгові заняття, просвітницькі програми або перенаправлення до суміжних фахівців. Діагностика має враховувати не тільки інтенсивність тривожності, а й те, як вона впливає на участь у комунікації, здатність ставити запитання, переносити зворотний зв'язок і підтримувати взаємодію в аудиторії [44].

Для психологів і викладачів корисною є спільна стратегія поступового нарощування комунікативної складності завдань. Студенту з високим рівнем тривожності набагато важче перейти від мовчазної присутності до повноцінного публічного виступу без проміжних етапів. Т

ому доцільно вибудовувати участь у комунікації поступово: спочатку коротка відповідь на чітке запитання, далі коментар у малій групі, потім більш розгорнуте висловлювання, участь у дискусії, презентація невеликого фрагмента матеріалу. Така послідовність допомагає сформувати досвід успішного контакту без різкого перевантаження та руйнівного переживання невдачі. Викладач може реалізовувати це через структуру заняття, а психолог — через індивідуальне супроводження, обговорення переживань після кожного етапу та фіксацію навіть невеликих позитивних зрушень. У підсумку студент починає сприймати комунікацію не як єдиний різкий стрибок у небезпеку, а як процес, у якому можливий поступ і накопичення внутрішньої стійкості [55]. Окремий блок рекомендацій стосується формування реалістичного ставлення до помилки. У студентів із підвищеною тривожністю помилка часто набуває надмірного психологічного значення: вона сприймається не як конкретна неточність, а як доказ особистісної слабкості, некомпетентності чи приреченості на негативну оцінку. За таких умов навіть незначна невдача у висловлюванні може призводити до тривалого внутрішнього самозвинувачення, після якого студент ще більше уникає активної участі.

Викладачам доцільно показувати навчальну помилку як матеріал для роботи, а не як привід для приниження. Психологам же варто допомагати студентам відновлювати диференціацію між вчинком, окремим результатом і цілісною самооцінкою.

У цьому процесі доречно розвивати навички когнітивного переосмислення, знижувати схильність до катастрофізації та формувати терпиміше ставлення до власної недосконалості. Коли помилка перестає бути тотальною загрозою для самоповаги, комунікативна активність стає більш вільною, а навчальна взаємодія — менш виснажливою.

Викладачам рекомендовано систематично використовувати формати взаємонавчання і співпраці, які знижують напруження індивідуального

публічного оцінювання та сприяють формуванню комунікативної впевненості у менш жорстких умовах.

Робота в парах, малі групи, обмін короткими коментарями, колективний аналіз випадків, спільне створення відповідей або проєктів допомагають студенту засвоювати комунікативні ролі поступово. Такі форми особливо корисні для тих, хто уникає прямої взаємодії з викладачем, але може відносно спокійно включатися у діалог із ровесниками. Для психологів це відкриває можливість працювати не лише з індивідуальним станом, а й з груповою динамікою, зокрема зі способом підтримки, який однокурсники можуть надавати одне одному. Якщо в академічній групі формується культура співробітництва замість культури взаємного оцінювання, рівень напруги у спілкуванні поступово знижується. Водночас важливо, щоб групові форми не перетворювалися на спосіб приховати тривожного студента від видимої участі назавжди, а слугували проміжним середовищем для подальшого розширення його комунікативної активності [30].

Психологам доцільно включати в роботу зі студентами техніки емоційної саморегуляції, які можна застосовувати безпосередньо перед комунікативними ситуаціями. Ідеться про короткі дихальні вправи, техніки стабілізації уваги, навички уповільнення внутрішнього темпу, роботу з тілесним напруженням, фокусування на поточному моменті та зниження інтенсивності тривожних думок.

Ефективність такої роботи зростає тоді, коли студент не просто знає про існування технік, а багаторазово відпрацьовує їх у прив'язці до реальних навчальних завдань. Викладачі також можуть брати участь у цьому процесі, наприклад, починаючи виступи або дискусії з короткої паузи на зосередження, надаючи кілька хвилин для внутрішньої підготовки або дозволяючи студентам структуровано занотувати думку перед відповіддю. Такі малі кроки не потребують складної перебудови заняття, але зменшують інтенсивність гострої тривоги та створюють сприятливіші умови для мовленнєвого включення. Особливо помітним цей ефект є в тих випадках, коли

комунікативні труднощі підтримуються тілесними проявами напруження, а не лише когнітивними переживаннями [12].

У сучасному освітньому середовищі викладачам і психологам варто враховувати вплив цифрової взаємодії на тривожність та комунікативну поведінку студентів. Постійна присутність у месенджерах, надмірна кількість повідомлень, невизначеність щодо термінів відповіді, публічність онлайн-коментарів і загальна інформаційна перенасиченість можуть підсилювати відчуття внутрішньої виснаженості.

Через це студент входить у комунікацію вже в стані перевантаження, а будь-яке додаткове мовленнєве завдання сприймається як ще один стресор. Викладачам доречно нормувати цифрові канали спілкування, чітко окреслювати правила онлайн-взаємодії, не вимагати безперервної доступності та не підсилювати тривогу надлишковими терміновими повідомленнями. Психологам корисно працювати зі студентами над цифровою гігієною, навчати їх розмежовувати навчальні та неструктуровані інформаційні потоки, знижувати залежність від постійного перегляду повідомлень і підтримувати навички психологічного відновлення. Такий підхід сприяє не лише поліпшенню самопочуття, а й підвищує якість безпосереднього спілкування, бо зменшує загальний фон роздратування та виснаження [13].

Викладачам і психологам слід також звертати увагу на зв'язок між тривожністю, мотивацією та академічною участю. Коли студент постійно переживає невдачу як загрозу для самоцінності, у нього слабшає не лише комунікативна активність, а й загальна навчальна включеність. Він починає менше ставити запитань, рідше ініціює уточнення, уникає ролей, що вимагають видимої участі, і нерідко демонструє зовнішню байдужість, за якою приховується страх оцінювання. Тому рекомендації мають стосуватися не лише локальних комунікативних епізодів, а ширшої підтримки навчальної суб'єктності студента. Викладачеві доцільно помічати навіть невеликі прояви активності та підкріплювати їх не лише оцінкою, а й визнанням зусилля. Психологові варто працювати з внутрішньою мотиваційною структурою,

допомагати студентів переходити від орієнтації на уникання провалу до більш стабільної орієнтації на розвиток, досвід і поступове зростання. У таких умовах комунікація починає асоціюватися не лише з ризиком, а й з можливістю продуктивної участі у власному навчанні [6].

Висновки до розділу 2

Підвищений рівень тривожності ускладнює включення студентів у діалог, посилює невпевненість, сприяє униканню контактів, блокує мовленнєву активність і знижує здатність до відкритої взаємодії.

Саме тому психологічні рекомендації мають бути спрямовані на створення передбачуваних умов навчання, зниження надмірної оцінювальності комунікативних ситуацій, розвиток емоційної саморегуляції, підтримку поступового включення у спілкування та формування більш толерантного ставлення до помилки. Такий підхід дозволяє розглядати ефективну комунікацію не як ізольовану навичку, а як результат взаємодії особистісних, емоційних і соціально-педагогічних чинників. Урахування рівня тривожності студентів дає змогу будувати більш гнучкі й психологічно обґрунтовані стратегії супроводу, які відповідають реальним потребам молоді в умовах сучасного освітнього процесу.

Отже, підвищення ефективності комунікативної взаємодії студентів можливе за умови поєднання зусиль викладачів і психологів, спрямованих на підтримку внутрішньої стійкості особистості та вдосконалення її комунікативного досвіду. Для студентів із високим рівнем тривожності особливо доцільними є м'які форми залучення до взаємодії, індивідуалізована психологічна допомога, поступове розширення комунікативної активності та зменшення ситуацій, які провокують надмірне емоційне напруження.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ НА КОМУНІКАТИВНІ ЗДІБНОСТІ СТУДЕНТІВ

3.1 Методологія та організація дослідження

Методологія емпіричного дослідження впливу рівня тривожності на комунікативні здібності студентів ґрунтувалася на поєднанні теоретичного аналізу проблеми, психодіагностичного обстеження та формувального впливу у вигляді тренінгової програми. Логіка дослідження визначалася необхідністю простежити не лише початковий стан досліджуваних психологічних характеристик, а й динаміку їх змін після цілеспрямованої психологічної роботи. Саме тому дослідження було організоване за схемою повторного вимірювання одних і тих самих показників до початку тренінгу та після його завершення.

Такий підхід дозволив оцінити особливості взаємозв'язку між тривожністю та комунікативними здібностями студентів, а також виявити можливі зміни у досліджуваних показниках під впливом спеціально організованого психологічного впливу. Методологічною основою дослідження стали уявлення про тривожність як складне емоційно-особистісне утворення, що проявляється на рівні психічного стану і стійкої індивідуальної характеристики, а також положення про комунікативні здібності як інтегральну систему властивостей, що забезпечує ефективність міжособистісної взаємодії.

У межах цієї логіки комунікативна сфера студентів розглядалася не ізольовано, а у взаємозв'язку з емоційною напругою, особливостями саморегуляції та характером реагування на соціальні ситуації. Це дало змогу побудувати дослідження як цілісну систему, у якій діагностичний, формувальний і аналітичний етапи були підпорядковані спільній меті.

Емпіричне дослідження проводилося на вибірці з 42 студентів. До участі були залучені здобувачі освіти студентського віку, які навчалися у закладі

вищої освіти та брали участь у дослідженні на добровільних засадах. Усі учасники були попередньо ознайомлені із загальною метою роботи, умовами проведення психодіагностичного обстеження та принципами конфіденційності.

Дослідження проводилося в організованих умовах, що забезпечували відносну стабільність ситуації обстеження, зменшення сторонніх подразників та можливість зосередженого виконання завдань.

Добір вибірки зумовлювався тематикою роботи, адже саме студентська молодь є тією соціальною групою, у якій поєднуються інтенсивні навчальні вимоги, необхідність постійної комунікативної участі, переживання оцінювальних ситуацій, міжособистісна адаптація та професійне самовизначення. Усе це створює сприятливі умови для вивчення того, як рівень тривожності впливає на особливості комунікативної поведінки та розвиток комунікативних здібностей.

Вибірка була однорідною за загальною соціальною ситуацією розвитку, оскільки всі респонденти перебували в освітньому просторі, мали досвід навчальної взаємодії, участі в аудиторному спілкуванні та включення до групових форм діяльності. Це дало змогу зосередити увагу саме на психологічних змінних, що становили предмет дослідження.

Організація дослідження передбачала кілька послідовних етапів. На першому етапі було здійснено теоретичне опрацювання проблеми тривожності та комунікативних здібностей у студентському віці, уточнено поняттєво-категоріальний апарат роботи, визначено об'єкт, предмет, мету, завдання та гіпотезу дослідження. На цьому ж етапі було здійснено добір психодіагностичного інструментарію відповідно до змісту досліджуваних феноменів. На другому етапі проводилося первинне психодіагностичне обстеження студентів, метою якого було визначення початкового рівня ситуативної та особистісної тривожності, загальної схильності до тривожного реагування, а також вираженості комунікативних та організаторських схильностей. На третьому етапі було реалізовано формувальний вплив у

вигляді тренінгової програми, спрямованої на зниження психоемоційного напруження, підвищення впевненості у взаємодії, розвиток навичок емоційної саморегуляції та вдосконалення окремих комунікативних умінь. На четвертому етапі було проведено повторне психодіагностичне обстеження тих самих учасників із використанням тих самих методик, що й під час первинного вимірювання.

Така організація дозволила забезпечити порівнюваність даних і простежити динаміку змін після участі студентів у тренінговій програмі. Уся процедура була побудована таким чином, щоб отримані показники відображали не випадкові ситуативні коливання, а більш стійкі тенденції у зміні досліджуваних характеристик.

У дослідженні було використано комплекс психодіагностичних методик, які дали змогу охопити різні аспекти тривожності та комунікативної сфери особистості. Однією з основних методик стала Шкала тривоги Спілбергера, більш відома як STAI, яка призначена для диференційованого вимірювання ситуативної та особистісної тривожності. Ця методика широко застосовується в психологічних дослідженнях завдяки можливості розмежувати тимчасовий емоційний стан, що актуалізується в конкретний момент, і відносно стійку індивідуальну схильність до тривожного реагування.

Використання STAI у межах даного дослідження було зумовлене тим, що студентська тривожність може проявлятися як у формі ситуативного напруження, пов'язаного з умовами дослідження, навчальними навантаженнями чи очікуванням результатів, так і у формі більш сталої особистісної особливості, яка впливає на стиль поведінки та характер соціальної взаємодії. Методика складається з двох окремих шкал, кожна з яких містить серію тверджень, що описують внутрішній стан людини. Перша шкала спрямована на вимірювання реактивної, або ситуативної, тривожності та дає змогу зафіксувати рівень напруження в момент обстеження. Друга шкала використовується для визначення особистісної тривожності як відносно стійкої риси. Учасники дослідження оцінювали запропоновані твердження

відповідно до власного самопочуття та звичних переживань, що дозволило отримати кількісні показники за обома параметрами. Застосування цієї методики у первинному та повторному вимірюванні забезпечило можливість простежити, чи відбулися зміни у ситуативній та особистісній тривожності після формувального впливу.

Другою методикою, використаною в дослідженні, стала методика КОС-2, яка спрямована на вивчення комунікативних та організаторських схильностей особистості.

У межах даної роботи особлива увага приділялася саме комунікативному компоненту, оскільки предметом дослідження виступав вплив рівня тривожності на комунікативні здібності студентів. Методика КОС-2 дає змогу виявити ступінь вираженості тих особистісних рис і поведінкових тенденцій, які пов'язані зі здатністю вступати у взаємодію, встановлювати контакти, підтримувати спілкування, орієнтуватися в соціальних ситуаціях і проявляти ініціативу у міжособистісному спілкуванні.

Вона побудована у формі опитувальника, де респондент відповідає на серію запитань, що стосуються його звичної поведінки в ситуаціях комунікації та організації спільної діяльності.

Для дослідження студентської аудиторії ця методика є доцільною, оскільки дозволяє оцінити не абстрактне уявлення про комунікативність, а конкретні схильності, що виявляються в навчальній і соціальній взаємодії. Саме ці показники мають безпосередній стосунок до теми роботи, адже дозволяють визначити, наскільки студент відкритий до спілкування, чи легко встановлює контакти, чи відчуває труднощі у входженні до нових соціальних ситуацій і чи проявляє активність у комунікативному просторі. Повторне використання цієї методики після завершення тренінгової програми дало змогу оцінити можливі зміни у розвитку комунікативних схильностей під впливом спеціально організованої роботи.

Третім інструментом дослідження стала Особистісна шкала проявів тривоги Тейлор, яка дозволяє визначити загальний рівень тривожності як

особистісної характеристики. Використання цієї методики було зумовлене потребою доповнити дані, отримані за шкалою Спілбергера, більш узагальненою оцінкою стійкої тривожної налаштованості особистості. Якщо STAI дає можливість розмежувати поточний стан і особистісну схильність, то шкала Тейлор дозволяє уточнити міру загальної напруженості, внутрішньої тривоги та схильності до занепокоєння в різних життєвих ситуаціях. Методика побудована у формі опитувальника, що містить перелік тверджень, з якими респондент погоджується або не погоджується залежно від власних переживань і поведінкових особливостей.

Перевага використання цієї методики полягає в тому, що вона дає змогу зафіксувати більш загальний тривожний фон особистості та порівняти його з показниками ситуативної і особистісної тривожності, отриманими за іншою шкалою. У межах даного дослідження це було особливо доречно, оскільки тривожність розглядалася як багатовимірне психологічне утворення, що вимагає різностороннього вимірювання.

Застосування шкали Тейлор дозволило поглибити уявлення про емоційний стан студентів, а також створило більш надійну основу для аналізу зв'язку між тривожністю та комунікативними здібностями. Повторне вимірювання після тренінгу було спрямоване на виявлення того, чи змінився загальний рівень особистісної тривожності в учасників після проходження формувальної програми.

Формувальний етап дослідження був реалізований у вигляді тренінгової програми, спрямованої на зниження рівня тривожності та розвиток комунікативних умінь студентів. Тренінгова робота будувалася з урахуванням того, що труднощі в комунікативній сфері студентів нерідко підтримуються не лише недостатньою сформованістю окремих навичок спілкування, а й високою внутрішньою напругою, страхом негативної оцінки, невпевненістю у власному самовираженні та схильністю до уникання складних соціальних ситуацій. Саме тому програма мала комплексний характер і поєднувала елементи психологічної просвіти, вправи на розвиток емоційної саморегуляції, завдання

на вдосконалення навичок спілкування, а також практики рефлексії власних переживань у процесі міжособистісної взаємодії.

Зміст тренінгу був спрямований на формування більш усвідомленого ставлення студентів до власних емоційних станів, розвиток здатності розпізнавати тривожні реакції, знижувати інтенсивність напруження в ситуаціях спілкування та більш упевнено реалізовувати себе в комунікативному контакті.

Учасникам пропонувалися вправи на встановлення контакту, розвиток навичок активного слухання, конструктивного висловлення власної думки, зниження скутості у спілкуванні та опрацювання страху помилки. Крім того, тренінг містив елементи групової взаємодії, що сприяли формуванню атмосфери прийняття, довіри та психологічної безпеки, оскільки саме в таких умовах комунікативна поведінка може змінюватися найбільш природно.

Описаний формувальний вплив не був спрямований на глибоку психотерапевтичну перебудову особистості, а мав навчально-корекційний характер, орієнтований на підвищення впевненості студентів у комунікації та зниження деструктивного впливу тривожності на їхню міжособистісну взаємодію.

Процедура проведення тренінгу передбачала регулярні зустрічі з учасниками, у межах яких послідовно реалізовувалися вправи, спрямовані на самопізнання, емоційну стабілізацію та розвиток практичних комунікативних умінь. Важливою умовою стало забезпечення доброзичливої групової атмосфери, у якій студенти могли брати участь у вправах без страху осуду або негативної оцінки.

На початку роботи увага акцентувалася на створенні емоційно безпечного простору, розвитку довіри між учасниками та формуванні готовності до відкритого спілкування. Подальші заняття включали вправи на усвідомлення власних емоційних реакцій у ситуаціях взаємодії, тренування навичок регуляції напруження, розвиток здатності слухати співрозмовника, ставити уточнювальні запитання, більш впевнено висловлювати власну думку

та долати комунікативну скутість. Окреме місце посідали завдання, пов'язані з відпрацюванням поведінки у складних або оцінювальних ситуаціях спілкування, з якими студенти часто стикаються в академічному середовищі. Таким чином, тренінгова програма виступала не ізольованим доповненням до діагностики, а невід'ємною частиною дослідження, оскільки саме через формувальний вплив передбачалося простежити можливість змін у досліджуваних психологічних характеристиках.

Методологічна цінність такого дизайну дослідження полягала в тому, що він дозволяв поєднати діагностичний та формувальний підходи. З одного боку, отримувалася можливість описати вихідний стан тривожності та комунікативних здібностей студентів, а з іншого — простежити їхню динаміку після участі у тренінговій програмі. Повторне вимірювання за допомогою тих самих методик після завершення формувального етапу створювало підстави для порівняння показників у межах однієї й тієї самої вибірки.

Така процедура є доцільною в дослідженнях, де предметом аналізу виступає не лише констатація наявного стану, а й виявлення можливостей психологічного впливу на досліджувані параметри. При цьому особливу увагу було приділено тому, щоб умови первинного і повторного обстеження були максимально співставними.

Це дозволяло зменшити вплив зовнішніх чинників і підвищити надійність подальшого аналізу. У межах дослідження важливо було не просто зафіксувати зміну балів за окремими шкалами, а розглядати ці дані як відображення можливих змін у внутрішньому стані студентів, їхній готовності до взаємодії та особливостях включення в комунікативні ситуації. Таким чином, організація дослідження відповідала поставленій меті та забезпечувала цілісність емпіричної роботи.

3.2 Аналіз результатів емпіричного дослідження

На основі використання методики «Шкала тривоги Спілбергера–Ханіна (STAI)» ми отримали наступні результати, які дозволяють простежити особливості рівня ситуативної та особистісної тривожності студентів до та після проведення тренінгової програми.

Таблиця 3.1.

Результати дослідження рівня ситуативної та особистісної тривожності студентів за шкалою Спілбергера–Ханіна (STAI) до та після тренінгу (n = 42)

№	Ситуативна тривожність до	Рівень	Ситуативна тривожність після	Рівень	Особистісна тривожність до	Рівень	Особистісна тривожність після	Рівень
1	52	високий	41	помірний	49	високий	44	помірний
2	47	високий	39	помірний	46	високий	42	помірний
3	44	помірний	36	помірний	43	помірний	39	помірний
4	56	високий	45	високий	51	високий	46	високий
5	41	помірний	34	помірний	40	помірний	37	помірний
6	50	високий	40	помірний	47	високий	42	помірний
7	38	помірний	31	помірний	39	помірний	35	помірний
8	54	високий	43	помірний	50	високий	45	високий
9	46	високий	37	помірний	45	високий	40	помірний
10	42	помірний	35	помірний	41	помірний	37	помірний
11	58	високий	46	високий	53	високий	47	високий
12	49	високий	39	помірний	46	високий	41	помірний
13	37	помірний	30	низький	38	помірний	34	помірний
14	45	високий	36	помірний	44	помірний	40	помірний
15	51	високий	40	помірний	48	високий	43	помірний
16	43	помірний	35	помірний	42	помірний	38	помірний

17	39	помірний	32	помірний	37	помірний	34	помірний
18	55	високий	44	помірний	50	високий	45	високий
19	48	високий	38	помірний	45	високий	41	помірний
20	40	помірний	33	помірний	39	помірний	35	помірний
21	53	високий	42	помірний	49	високий	44	помірний
22	44	помірний	36	помірний	42	помірний	38	помірний
23	47	високий	38	помірний	46	високий	41	помірний
24	36	помірний	29	низький	35	помірний	32	помірний
25	57	високий	46	високий	52	високий	47	високий
26	41	помірний	34	помірний	40	помірний	36	помірний
27	52	високий	41	помірний	48	високий	43	помірний
28	46	високий	37	помірний	44	помірний	40	помірний
29	43	помірний	35	помірний	41	помірний	37	помірний
30	49	високий	39	помірний	47	високий	42	помірний
31	38	помірний	31	помірний	36	помірний	33	помірний
32	54	високий	43	помірний	50	високий	45	високий
33	45	високий	36	помірний	43	помірний	39	помірний
34	42	помірний	34	помірний	41	помірний	37	помірний
35	56	високий	45	високий	51	високий	46	високий
36	40	помірний	33	помірний	39	помірний	35	помірний
37	47	високий	38	помірний	45	високий	40	помірний
38	44	помірний	36	помірний	42	помірний	38	помірний
39	51	високий	40	помірний	48	високий	43	помірний
40	39	помірний	31	помірний	37	помірний	34	помірний
41	53	високий	42	помірний	49	високий	44	помірний

4	46	високий	37	помірний	44	помірний	40	помірний
2		й		ий		ий		ий

Діаграма 1. Порівняння рівня тривожності за STAI до та після тренінгу

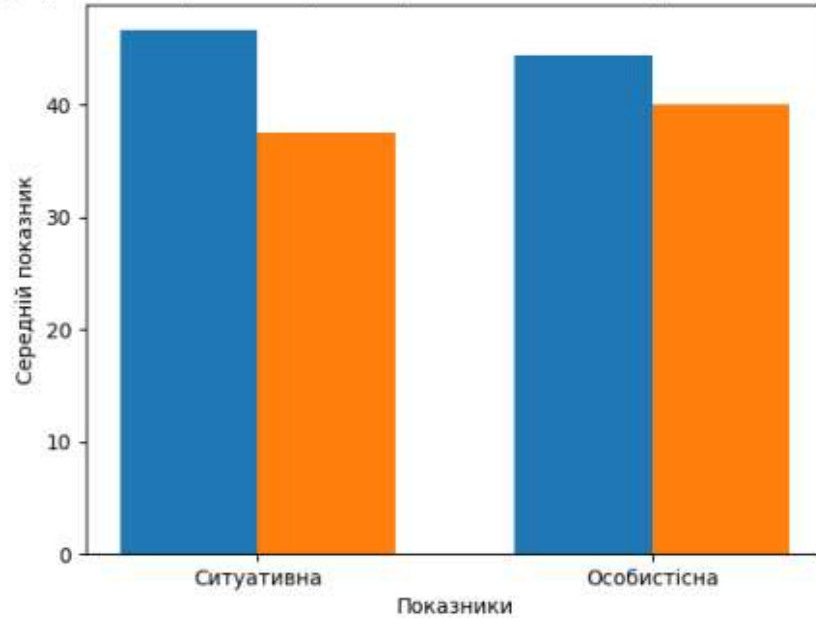


Рисунок 3.1. Порівняння середніх показників ситуативної та особистісної тривожності студентів за шкалою Спілбергера–Ханіна (STAI) до та після тренінгу

Аналіз первинних показників засвідчив, що значна частина досліджуваних продемонструвала підвищений рівень ситуативної тривожності, що проявлявся у переживанні напруження, занепокоєння, внутрішньої скутості та очікуванні можливих труднощів у ситуаціях оцінювання та комунікативної взаємодії. Поряд із цим у частини студентів було зафіксовано помірний рівень тривожності, який характеризується відносною стабільністю емоційного стану, проте все ж супроводжується періодичними переживаннями невпевненості та внутрішнього дискомфорту. Низький рівень ситуативної тривожності спостерігався лише у незначній кількості респондентів, що свідчить про загальну схильність студентської молоді до переживання напруження в умовах навчального середовища. Отримані дані підтверджують, що для більшості студентів комунікативні ситуації, особливо

ті, що пов'язані з публічним висловлюванням, оцінюванням або необхідністю демонстрації знань, можуть виступати як психологічно напружені.

Щодо показників особистісної тривожності, результати первинного обстеження показали, що значна частина студентів має схильність до підвищеного рівня тривожного реагування як відносно стійкої характеристики особистості.

Це виявляється у тенденції сприймати широкий спектр ситуацій як потенційно загрозливі, підвищеній чутливості до критики, труднощах у збереженні внутрішньої рівноваги та схильності до тривалого переживання негативних емоцій.

Разом із тим частина досліджуваних продемонструвала помірний рівень особистісної тривожності, що свідчить про наявність певної емоційної гнучкості та здатності адаптуватися до змінних умов взаємодії. Загалом співвідношення показників ситуативної та особистісної тривожності вказує на те, що для значної кількості студентів тривожність має не лише ситуативний, а й більш глибокий особистісний характер, що може ускладнювати їхню комунікативну активність і впливати на стиль взаємодії з оточенням.

Порівняння результатів до та після проведення тренінгової програми дозволило виявити позитивну динаміку змін у рівні ситуативної тривожності. Після участі у тренінгу більшість студентів продемонструвала зниження показників напруження, занепокоєння та внутрішньої скутості, що може свідчити про підвищення впевненості у власних можливостях та більш спокійне сприйняття комунікативних ситуацій.

Особливо помітним є перехід частини респондентів із категорії високого рівня тривожності до помірного, що відображає зменшення інтенсивності емоційного напруження. Також спостерігається поява окремих випадків низького рівня ситуативної тривожності, що може бути пов'язано з формуванням навичок саморегуляції та більш адекватного реагування на стресові фактори. Зазначена динаміка свідчить про те, що навіть відносно короткотривалий формувальний вплив може сприяти зниженню актуального

рівня тривожності та покращенню емоційного стану студентів у процесі навчальної діяльності.

Що стосується особистісної тривожності, результати повторного вимірювання також демонструють певні зміни, хоча вони мають менш виражений характер порівняно із ситуативною тривожністю. У частини студентів відбулося зниження показників особистісної тривожності, що проявляється у зменшенні схильності до надмірного занепокоєння, підвищенні впевненості у собі та більш стабільному емоційному фоні. Водночас у значній кількості респондентів рівень особистісної тривожності залишився у межах попередніх значень або змінився незначною мірою. Це може пояснюватися тим, що особистісна тривожність є відносно стійкою характеристикою, яка формується під впливом тривалого життєвого досвіду і не зазнає швидких змін під впливом короточасних психологічних впливів. Проте навіть незначне зниження цього показника може розглядатися як позитивна тенденція, що свідчить про поступове формування більш адаптивних способів реагування на складні ситуації.

На основі використання методики «КОС-2» ми отримали наступні результати, які дозволяють охарактеризувати рівень розвитку комунікативних та організаторських схильностей студентів до та після проведення тренінгової програми. Аналіз первинних показників засвідчив, що більшість досліджуваних перебувала в межах середнього та нижче середнього рівнів розвитку комунікативних схильностей, що проявлялося у недостатній впевненості під час взаємодії, труднощах у встановленні нових контактів, стриманості у висловлюванні власної думки та обмеженій ініціативності в комунікативних ситуаціях. Частина студентів демонструвала високий рівень комунікативних здібностей, що характеризувалося відкритістю до спілкування, здатністю швидко налагоджувати взаємодію та активно включатися у групову діяльність.

Таблиця 3.2.

Результати дослідження комунікативних та організаторських схильностей студентів за методикою КОС-2 до та після тренінгу (n = 42)

№	Комунікативні (К до)	Рівень	Комунікативні (К після)	Рівень	Організаторські (К до)	Рівень	Організаторські (К після)	Рівень
1	0,52	нижче сер.	0,66	високий	0,58	нижче сер.	0,70	середній
2	0,60	середній	0,72	високий	0,62	нижче сер.	0,68	середній
3	0,48	нижче сер.	0,60	середній	0,55	низький	0,62	нижче сер.
4	0,68	високий	0,78	дуже високий	0,70	середній	0,78	високий
5	0,55	нижче сер.	0,65	середній	0,60	нижче сер.	0,66	середній
6	0,62	середній	0,74	високий	0,64	нижче сер.	0,71	високий
7	0,50	нижче сер.	0,61	середній	0,57	нижче сер.	0,63	нижче сер.
8	0,70	високий	0,80	дуже високий	0,72	високий	0,80	дуже високий
9	0,58	нижче сер.	0,68	високий	0,60	нижче сер.	0,66	середній
10	0,56	середній	0,66	високий	0,59	нижче сер.	0,65	середній
11	0,72	високий	0,82	дуже високий	0,74	високий	0,82	дуже високий
12	0,60	середній	0,70	високий	0,63	нижче сер.	0,69	середній
13	0,46	нижче сер.	0,58	середній	0,54	низький	0,60	нижче сер.
14	0,64	середній	0,75	високий	0,66	середній	0,72	високий
15	0,67	високий	0,77	дуже високий	0,69	середній	0,75	високий
16	0,55	нижче сер.	0,65	середній	0,60	нижче сер.	0,66	середній
17	0,52	нижче сер.	0,62	середній	0,58	нижче сер.	0,64	нижче сер.
18	0,71	високий	0,81	дуже високий	0,73	високий	0,80	дуже високий
19	0,59	нижче сер.	0,69	високий	0,61	нижче сер.	0,67	середній

20	0,54	нижче сер.	0,63	середній	0,58	нижче сер.	0,64	нижче сер.
21	0,68	високій	0,78	дуже високій	0,70	середній	0,77	високій
22	0,57	середній	0,67	високій	0,61	нижче сер.	0,68	середній
23	0,60	середній	0,72	високій	0,64	нижче сер.	0,70	середній
24	0,48	нижче сер.	0,59	середній	0,55	низький	0,61	нижче сер.
25	0,73	високій	0,83	дуже високій	0,75	високій	0,83	дуже високій
26	0,55	нижче сер.	0,64	середній	0,59	нижче сер.	0,65	середній
27	0,69	високій	0,79	дуже високій	0,71	високій	0,78	високій
28	0,61	середній	0,71	високій	0,63	нижче сер.	0,69	середній
29	0,58	нижче сер.	0,67	високій	0,60	нижче сер.	0,66	середній
30	0,62	середній	0,73	високій	0,65	середній	0,71	високій
31	0,50	нижче сер.	0,60	середній	0,57	нижче сер.	0,63	нижче сер.
32	0,70	високій	0,80	дуже високій	0,72	високій	0,79	високій
33	0,59	нижче сер.	0,68	високій	0,61	нижче сер.	0,67	середній
34	0,56	середній	0,66	високій	0,60	нижче сер.	0,65	середній
35	0,72	високій	0,82	дуже високій	0,74	високій	0,81	дуже високій
36	0,54	нижче сер.	0,63	середній	0,58	нижче сер.	0,64	нижче сер.
37	0,60	середній	0,70	високій	0,62	нижче сер.	0,68	середній
38	0,57	середній	0,67	високій	0,61	нижче сер.	0,67	середній
39	0,68	високій	0,78	дуже високій	0,70	середній	0,76	високій
40	0,52	нижче сер.	0,61	середній	0,57	нижче сер.	0,63	нижче сер.
41	0,69	високій	0,79	дуже високій	0,71	високій	0,78	високій

4	0,60	середній	0,71	високий	0,63	нижче серед.	0,69	середній
2								

Грама 2. Порівняння комунікативних та організаторських схильностей (К

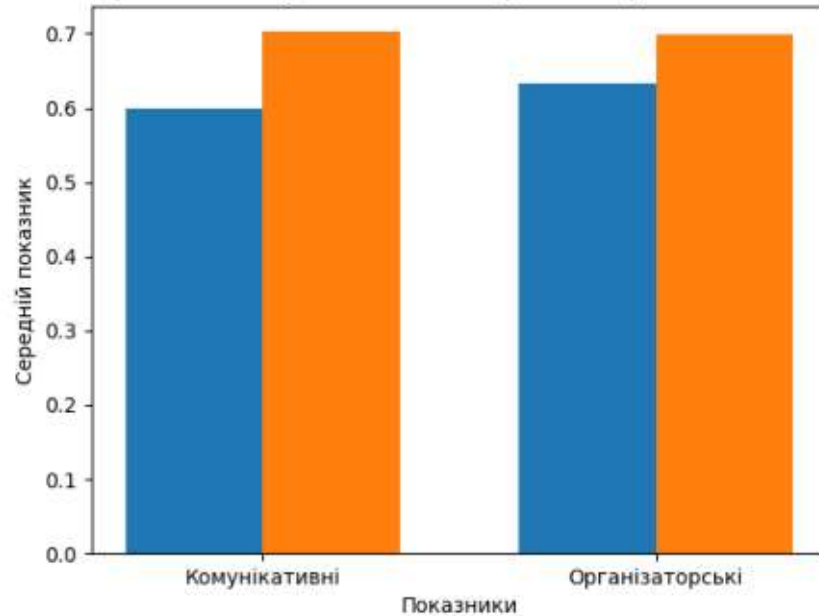


Рисунок 3.2. Порівняння середніх показників комунікативних та організаторських схильностей студентів за методикою КОС-2 до та після тренінгу

Водночас незначна кількість респондентів мала показники, близькі до нижньої межі, що може свідчити про наявність комунікативної скутості, уникання соціальних контактів або труднощі адаптації в нових колективах. Загалом первинні результати вказують на те, що комунікативна сфера студентів характеризується неоднорідністю та значною варіативністю індивідуальних показників.

Аналіз організаторських схильностей на початковому етапі дослідження показав подібну тенденцію. Значна частина студентів продемонструвала рівень нижче середнього або середній, що виявлялося у недостатній ініціативності в організації спільної діяльності, обережності у прийнятті рішень, труднощах у керуванні груповими процесами та обмеженій готовності брати на себе відповідальність. Разом із тим окремі респонденти показали

високі значення за цією шкалою, що свідчить про сформованість навичок організації взаємодії, здатність координувати діяльність інших та проявляти лідерські якості. Виявлені особливості дають підстави припустити, що організаторські схильності студентів, як і комунікативні, перебувають на різних рівнях розвитку та можуть бути пов'язані як із індивідуальними психологічними характеристиками, так і з попереднім досвідом соціальної активності.

Порівняння результатів до та після проведення тренінгової програми дозволило виявити позитивну динаміку змін у показниках комунікативних схильностей. Після участі у тренінгу більшість студентів продемонструвала зростання коефіцієнтів, що відповідають більш високим рівням розвитку комунікативних здібностей. Спостерігається перехід значної частини респондентів із категорій нижче середнього та середнього рівнів до високого, а в окремих випадках – до дуже високого рівня. Це може свідчити про підвищення впевненості у спілкуванні, розширення кола контактів, зниження внутрішньої скутості та більш активне включення у взаємодію з іншими.

Такі зміни узгоджуються зі змістом тренінгової програми, яка була спрямована на розвиток навичок міжособистісного спілкування, формування відкритості до контакту та подолання комунікативних бар'єрів. Поступове зростання показників також вказує на те, що навіть відносно короткотривала психологічна робота може сприяти розвитку комунікативної сфери студентів за умови системного підходу.

Щодо організаторських схильностей, результати повторного вимірювання також демонструють позитивні зміни, хоча вони мають дещо менш виражений характер порівняно з комунікативними показниками.

У частини студентів відбулося підвищення рівня організаторських здібностей, що проявляється у більшій готовності брати на себе ініціативу, активніше включатися в організацію спільної діяльності та приймати рішення в групових ситуаціях.

Значна кількість респондентів перейшла з рівня нижче середнього до середнього, а також із середнього до високого рівня. Водночас у деяких студентів показники залишилися відносно стабільними, що може бути пов'язано з більшою стійкістю організаторських якостей як складової особистості або з необхідністю тривалішого формувального впливу для їх розвитку. Загалом отримані результати свідчать про те, що організаторські схильності піддаються розвитку, проте цей процес може відбуватися поступово та потребує більш тривалого закріплення у практичній діяльності.

На основі використання методики «Особистісна шкала проявів тривоги Тейлора» ми отримали наступні результати, які відображають рівень проявів особистісної тривожності у студентів до та після проведення тренінгової програми. Аналіз первинних даних засвідчив, що значна частина респондентів продемонструвала середній рівень тривожності з тенденцією до підвищення, а також досить вагому частку становили студенти з високим рівнем проявів тривоги.

Таблиця 3.3.

Результати дослідження рівня особистісної тривожності студентів за шкалою проявів тривоги Тейлора до та після тренінгу (n = 42)

№	Бал до	Рівень	Бал після	Рівень
1	28	середній	22	низький
2	31	середній	24	середній
3	35	високий	27	середній
4	22	низький	18	низький
5	30	середній	23	середній
6	33	високий	26	середній
7	27	середній	21	низький
8	20	низький	17	низький
9	36	високий	28	середній
10	29	середній	23	середній
11	34	високий	26	середній
12	31	середній	24	середній
13	38	високий	30	середній
14	26	середній	20	низький
15	23	низький	19	низький
16	32	високий	25	середній
17	28	середній	22	низький

18	21	низький	17	низький
19	37	високий	29	середній
20	30	середній	24	середній
21	33	високий	26	середній
22	27	середній	21	низький
23	35	високий	27	середній
24	24	низький	19	низький
25	39	високий	31	середній
26	29	середній	23	середній
27	34	високий	26	середній
28	31	середній	24	середній
29	28	середній	22	низький
30	26	середній	20	низький
31	22	низький	18	низький
32	36	високий	28	середній
33	30	середній	23	середній
34	27	середній	21	низький
35	38	високий	30	середній
36	25	середній	20	низький
37	33	високий	26	середній
38	29	середній	23	середній
39	35	високий	27	середній
40	28	середній	22	низький
41	34	високий	26	середній
42	31	середній	24	середній

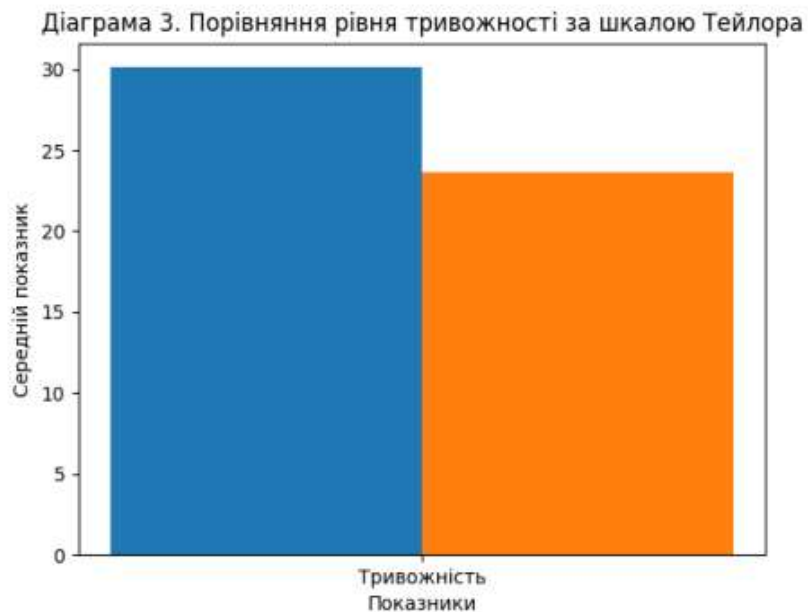


Рисунок 3.3. Порівняння середніх показників рівня особистісної тривожності студентів за шкалою проявів тривоги Тейлора до та після тренінгу

Це проявлялося у схильності до переживання внутрішнього напруження, частому відчутті занепокоєння, труднощах у концентрації уваги, підвищеній чутливості до можливих невдач та схильності до надмірного емоційного реагування. Наявність таких характеристик може впливати на поведінкові стратегії студентів, зокрема сприяти униканню складних або соціально насичених ситуацій, що, у свою чергу, обмежує їхню активність у комунікативному середовищі. Разом із тим частина досліджуваних продемонструвала низький рівень тривожності, що свідчить про більш стабільний емоційний стан, впевненість у собі та здатність ефективно справлятися зі стресовими ситуаціями.

Порівняння результатів до та після проведення тренінгу дозволило виявити чітку тенденцію до зниження рівня особистісної тривожності у більшості студентів. Спостерігається зменшення кількості респондентів із високими показниками та збільшення частки тих, хто демонструє середній або низький рівень тривожності.

Така динаміка свідчить про позитивний вплив тренінгової програми на емоційний стан студентів, що може бути пов'язано з формуванням навичок саморегуляції, підвищенням усвідомлення власних емоційних реакцій та розвитком більш адаптивних способів подолання напруження. Зниження показників тривожності також може відображати зменшення внутрішньої скутості, підвищення рівня впевненості у власних можливостях та більш конструктивне ставлення до труднощів і невизначених ситуацій. Отримані результати узгоджуються з теоретичними уявленнями про можливість корекції тривожності шляхом цілеспрямованого психологічного впливу.

Детальніший аналіз індивідуальних змін показує, що найбільш виражене зниження тривожності спостерігається у тих студентів, які на початковому етапі мали високі показники.

У більшості з них рівень тривожності після тренінгу знизився до середнього, що свідчить про ефективність застосованих психокорекційних

заходів саме для цієї категорії респондентів. У студентів із середнім рівнем тривожності також відзначається позитивна динаміка, яка проявляється у переході до нижчих показників або стабілізації емоційного стану. Водночас у студентів із початково низьким рівнем тривожності зміни є менш вираженими, що є закономірним і свідчить про відсутність надмірного напруження, яке потребувало б суттєвої корекції. Таким чином, отримані результати демонструють диференційований характер впливу тренінгу залежно від вихідного рівня тривожності.

3.3 Рекомендації щодо розвитку комунікативних здібностей студентів з різним рівнем тривожності

У студентів із підвищеним рівнем тривожності комунікативні труднощі часто пов'язані зі страхом негативної оцінки, невпевненістю у власних можливостях, схильністю до уникання активної участі в обговореннях і публічних виступах. У зв'язку з цим доцільним є створення такого освітнього простору, у якому взаємодія не супроводжується постійним очікуванням критики, а сприймається як природний процес обміну думками. Важливо забезпечити поступове включення таких студентів у комунікативну діяльність, починаючи з менш формалізованих форм взаємодії, наприклад роботи в малих групах або парних обговорень, що дозволяє зменшити психологічне напруження та сприяє формуванню відчуття безпеки під час спілкування.

Для студентів із високим рівнем тривожності доцільно застосовувати психолого-педагогічні стратегії, спрямовані на розвиток навичок емоційної саморегуляції, зниження внутрішнього напруження та формування впевненості у власних комунікативних можливостях.

Це може включати використання технік усвідомленого дихання, релаксаційних вправ, а також елементів когнітивно-поведінкового підходу, спрямованого на переосмислення негативних очікувань щодо соціальної взаємодії.

Значну роль відіграє також формування позитивного досвіду спілкування, коли студент отримує підтримку з боку викладача та групи, що сприяє поступовому зниженню тривожних реакцій. У процесі навчання доцільно використовувати завдання, які передбачають висловлення власної думки без жорсткої оцінювальної складової, що дозволяє зменшити страх помилки та сприяє більш вільному включенню в комунікативний процес.

Студенти із середнім рівнем тривожності, як правило, мають певний потенціал до ефективної взаємодії, однак їхня комунікативна активність може бути нестабільною та залежати від ситуаційних факторів. У цьому випадку доцільним є створення умов для поступового розвитку впевненості у спілкуванні через залучення до різних форм групової діяльності, дискусій, рольових ігор та проєктної роботи.

Особливу увагу варто приділяти формуванню навичок аргументації, активного слухання та конструктивного зворотного зв'язку, що сприяє підвищенню якості взаємодії. Водночас необхідно підтримувати баланс між стимулюванням активності та збереженням комфортного рівня психологічного навантаження, щоб уникнути посилення тривожних проявів.

Для студентів із низьким рівнем тривожності характерною є більша відкритість до спілкування, однак у деяких випадках це може супроводжуватися недостатнім рівнем самоконтролю або поверхневістю у взаємодії. У зв'язку з цим доцільно спрямовувати їхню активність у русло усвідомленого та відповідального спілкування, розвивати навички емпатії, врахування позиції співрозмовника та дотримання етичних норм комунікації. Такі студенти можуть виступати як ініціатори групової взаємодії, однак потребують розвитку здатності до глибшого аналізу комунікативних ситуацій та врахування емоційного стану інших учасників спілкування. Використання інтерактивних методів навчання, зокрема дискусійних платформ та колективних проєктів, сприяє формуванню більш структурованих і відповідальних форм комунікативної поведінки.

Загалом ефективний розвиток комунікативних здібностей студентів передбачає інтеграцію психолого-педагогічних впливів, спрямованих як на зниження рівня тривожності, так і на формування практичних навичок взаємодії. Важливим аспектом є систематичність роботи, що включає не лише окремі тренінгові заняття, а й щоденну організацію навчального процесу таким чином, щоб комунікація виступала невід'ємною складовою освітнього досвіду. Викладач у цьому контексті виконує роль фасилітатора, який створює умови для відкритого обміну думками, підтримує студентів у процесі висловлення власної позиції та сприяє формуванню атмосфери довіри. Доцільним є впровадження програм психологічного супроводу, які передбачають індивідуальну та групову роботу зі студентами, спрямовану на усвідомлення власних комунікативних труднощів і пошук шляхів їх подолання. Такі програми можуть включати тренінги розвитку соціальних навичок, заняття з формування впевненості у собі, а також роботу з подолання страху публічних виступів. Важливим є також розвиток рефлексивних умінь, що дозволяють студентам аналізувати власний досвід взаємодії, усвідомлювати причини труднощів і коригувати свою поведінку в майбутньому.

Висновки до розділу 3

Проведене емпіричне дослідження дозволило встановити, що рівень тривожності студентів має виражений зв'язок із особливостями їхніх комунікативних здібностей.

Отримані результати засвідчили, що підвищена тривожність супроводжується зниженням комунікативної активності, невпевненістю у взаємодії, труднощами у встановленні контактів та схильністю до уникання соціально насичених ситуацій.

Натомість студенти з нижчим рівнем тривожності демонструють більшу відкритість до спілкування, здатність ефективніше взаємодіяти в групі та виявляти ініціативу у комунікативному процесі. Таким чином, результати

дослідження підтверджують наявність взаємозв'язку між емоційним станом особистості та рівнем розвитку її комунікативних характеристик.

Аналіз даних, отриманих за допомогою використаних психодіагностичних методик, показав, що на початковому етапі значна частина студентів характеризувалася середнім і підвищеним рівнем тривожності, що негативно впливало на їхню комунікативну поведінку. Водночас результати за методикою КОС-2 засвідчили недостатню сформованість як комунікативних, так і організаторських схильностей у частини досліджуваних. Це проявлялося у стриманості під час взаємодії, обмеженій ініціативності та труднощах у включенні в групову діяльність. Такі особливості вказують на необхідність цілеспрямованого впливу, спрямованого на зниження тривожності та розвиток навичок ефективного спілкування.

Після проведення тренінгової програми було зафіксовано позитивну динаміку у показниках як тривожності, так і комунікативних здібностей студентів. Зокрема, спостерігається зниження рівня ситуативної та особистісної тривожності, що супроводжується підвищенням впевненості у спілкуванні, зростанням комунікативної активності та розширенням соціальної взаємодії. Результати за методикою КОС-2 свідчать про підвищення рівня комунікативних та організаторських схильностей, що проявляється у більшій ініціативності, здатності до координації спільної діяльності та готовності брати участь у колективних формах роботи.

ВИСНОВКИ

Проблема впливу рівня тривожності на комунікативні здібності студентів є однією з актуальних у сучасній психологічній науці, оскільки період навчання у закладах вищої освіти супроводжується інтенсивними соціальними контактами, необхідністю адаптації до нових умов та постійною взаємодією в освітньому середовищі.

Тривожність як психологічний феномен може виступати як ситуативною реакцією на стресові обставини, так і стійкою особистісною характеристикою, що впливає на поведінкові стратегії індивіда.

У студентському віці вона часто проявляється у вигляді внутрішнього напруження, невпевненості у власних можливостях, страху оцінювання та підвищеної чутливості до соціальних ситуацій, що безпосередньо відображається на процесі комунікації.

Комунікативні здібності розглядаються як складна система умінь і навичок, що забезпечують ефективну взаємодію з іншими людьми, включаючи встановлення контактів, підтримання діалогу, розуміння співрозмовника та адекватне вираження власних думок і почуттів. Рівень розвитку цих здібностей значною мірою залежить від емоційного стану особистості, її впевненості у собі та здатності регулювати власні переживання. За умов підвищеної тривожності у студентів можуть виникати труднощі у спілкуванні, що проявляються у скутості, униканні соціальних контактів, зниженні активності під час обговорень та невмінні відстоювати власну позицію. Такі прояви можуть обмежувати можливості для повноцінної участі у навчальному процесі та впливати на загальну ефективність взаємодії.

Залежно від рівня тривожності характер комунікативної поведінки студентів може істотно відрізнятись. Особи з високим рівнем тривожності, як правило, схильні до надмірного самоконтролю, очікування негативної оцінки та уникання ситуацій, що передбачають активну взаємодію. Це може призводити до зниження ініціативності, труднощів у встановленні контактів і

формування обмеженого кола спілкування. Натомість студенти з помірним рівнем тривожності зазвичай демонструють більш адаптивну поведінку, оскільки певний рівень емоційного напруження може стимулювати активність і сприяти мобілізації ресурсів у процесі спілкування. У випадку низького рівня тривожності спостерігається більша відкритість до взаємодії, впевненість у комунікативних ситуаціях та здатність ефективно налагоджувати міжособистісні зв'язки. Водночас взаємозв'язок між тривожністю та комунікативними здібностями не є однозначним і залежить від ряду чинників, зокрема індивідуальних особливостей особистості, попереднього досвіду соціальної взаємодії, рівня розвитку соціальних навичок та умов освітнього середовища.

У деяких випадках підвищена тривожність може компенсуватися високим рівнем мотивації до спілкування або розвиненими навичками саморегуляції, що дозволяє студентам ефективно функціонувати в комунікативному просторі. Однак за відсутності таких компенсаторних механізмів тривожність може виступати фактором, що обмежує розвиток комунікативних здібностей і ускладнює процес соціальної адаптації.

Отже, вплив рівня тривожності на комунікативні здібності студентів проявляється у різних аспектах їхньої поведінки та міжособистісної взаємодії. Підвищена тривожність може знижувати ефективність спілкування, тоді як оптимальний рівень емоційного напруження сприяє більш продуктивній комунікативній діяльності. Це обумовлює необхідність врахування емоційного стану студентів у процесі організації навчальної взаємодії та впровадження психологічних підходів, спрямованих на зниження тривожності та розвиток комунікативних навичок. Формування сприятливого освітнього середовища, яке підтримує відкритість, довіру та взаєморозуміння, створює передумови для гармонійного розвитку особистості та підвищення ефективності її соціальної взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абсалямова Л. Тривожність особистості в умовах війни: теоретичний аналіз. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди "психологія"*. 2025. № 72. С. 8–21. URL: <https://doi.org/10.34142/23129387.2025.72.01> (дата звернення: 07.04.2026).
2. Антонова З., Верхогляд Н. Вплив тривожності на особливості професійної діяльності стюардес. *Psychology travelogs*. 2023. № 1. С. 128–136. URL: <https://doi.org/10.31891/pt-2023-1-13> (дата звернення: 07.04.2026).
3. Багас О., Оласюк О. Вплив регулярної фізичної активності на рівень стресу та тривожності серед курсантів вищих військових навчальних закладів. *Суспільство та національні інтереси*. 2026. № 1(21). URL: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-1\(21\)-30-41](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-1(21)-30-41) (дата звернення: 07.04.2026).
4. Березовська Л. І., Полегонький В. В. Вплив сприйняття часової перспективи на тривожність молоді. *Наукові записки. серія: психологія*. 2025. № 2. С. 9–17. URL: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-2-1> (дата звернення: 07.04.2026).
5. Блохіна І. О. Психологічні причини виникнення тривожності у студентів. *Науковий вісник ужгородського національного університету. серія: психологія*. 2022. № 4. С. 82–86. URL: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.4.16> (дата звернення: 07.04.2026).
6. Бузько Н. Вплив тривожності на мотивацію досягнення успіху. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. Т. 1. С. 34–40. URL: <https://doi.org/10.31812/psychology.v1i.7565> (дата звернення: 07.04.2026).
7. Бузько Н. Вплив тривожності на мотивацію досягнення успіху. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. Т. 1. С. 34–40. URL: <https://doi.org/10.31812/psychology.v1i.7565> (дата звернення: 07.04.2026).
8. Власенко О. О., Кущенко І. В., Мітіна С. В. Вплив тривоги, тривожності та тривожних розладів на планування консультування: психологічний і

соматичний аспект. *Ментальне здоров'я*. 2025. № 3. С. 17–21.
URL: <https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-3.3>(дата звернення: 07.04.2026).

9. Вплив воєнного стану на рівень тривожності та поріг больової чутливості у студентів-медиків після застосування комплексів вправ / Л. Замойська та ін. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 11(45).
URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11\(45\)-1882-1890](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11(45)-1882-1890)(дата звернення: 07.04.2026).

10. Вплив дихальних технік у майндфулнес і терапії прийняття та відповідності (аст) на прояви стресу й тривожності / Л. Любіна та ін. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 11(57).
URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11\(57\)-2146-2160](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11(57)-2146-2160)(дата звернення: 07.04.2026).

11. Вплив залежності від гаджетів на тривожність: причини та методи вирішення / В. М. Дяченко та ін. *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*. 2024. № 4. С. 27–30.
URL: <https://doi.org/10.11603/1681-2786.2024.4.15213>(дата звернення: 07.04.2026).

12. Вплив інформаційного навантаження на динаміку часових параметрів варіативності серцевого ритму у студентів із різним рівнем тривожності / К. Gochachko та ін. *Lesya ukrainka eastern european national university scientific bulletin. series: biological sciences*. 2019. № 4(388).
URL: <https://doi.org/10.29038/2617-4723-2019-388-4-115-124>(дата звернення: 07.04.2026).

13. Гарань Н., Сипченко О. Вплив цифрової тривожності на ментальне здоров'я та академічну продуктивність здобувачів в умовах дистанційного навчання. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2025. № 2(108). С. 136–148.
URL: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.2\(108\)2025.339826](https://doi.org/10.31865/2077-1827.2(108)2025.339826)(дата звернення: 07.04.2026).

14. Герасимова К. Соціальна тривожність як чинник візуального уникнення у підлітків під час дистанційного навчання. *Grail of science*. 2025.

№ 59. С. 1077–1081. URL: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.12.12.2025.134>(дата звернення: 07.04.2026).

15. Герасіна С. В. Деструктивний вплив тривожності на психоемоційний стан молодших підлітків. 2020. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4399133>(дата звернення: 07.04.2026).

16. Горенко М. Тривожність молоді під час війни: психологічні аспекти та стратегії адаптації. *Věda a perspektivy*. 2023. № 12(31). URL: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-12\(31\)-178-187](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-12(31)-178-187)(дата звернення: 07.04.2026).

17. Гринечко А. Тривожність як чинник виникнення неврозу страху. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2013. Вип. 4. С. 232–238.

18. Гуменюк Ю., Олексіюк О., Гаркавенко Н. Психокорекція посттравматичних стресових розладів: тривожність та її подолання. *Психологія: реальність і перспективи*. 2023. № 20. С. 30–38. URL: https://doi.org/10.35619/prap_rv.v1i20.344(дата звернення: 07.04.2026).

19. Дзюбинська М. Я., Осіпова Л. М. Вплив дитячої психотравми на рівень тривожності пацієнтів з невротичними розладами. *Науковий вісник ужгородського національного університету. серія: психологія*. 2024. № 4. С. 26–29. URL: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.4.5>(дата звернення: 07.04.2026).

20. Загурська І., Ткачук М. Вплив булінгу на виникнення тривожності в підлітковому віці. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2024. № 4. С. 42–47. URL: <https://doi.org/10.32782/psy-2024-4-7>(дата звернення: 07.04.2026).

21. Ілляшик К. К. Тривожність як фактор неуспішності у підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. Т. 7. С. 87–91. URL: <https://doi.org/10.31812/psychology.v7i.7264>(дата звернення: 07.04.2026).

22. Ілляшик К. Прояви тривожності у підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. Т. 6. С. 52–56. URL: <https://doi.org/10.31812/psychology.v6i.7313>(дата звернення: 07.04.2026).

23. Калюжна Є., Житкевич А. Тривожність як фактор опанувальної поведінки особистості у стресових ситуаціях. *Наукові перспективи (Naukovi perspektivi)*. 2024. № 12(42). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14\(32\)-811-822](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(32)-811-822)(дата звернення: 07.04.2026).
24. Костюк Т. Страх помилки як ключовий чинник блокування мовлення: вплив оцінювальності та соціальної тривожності на мовну продуктивність. *Věda a perspektivy*. 2026. № 11(42). URL: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-11\(42\)-484-494](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-11(42)-484-494)(дата звернення: 07.04.2026).
25. Красуля О. Особливості переживання тривожності дітьми підліткового віку. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2018. Т. 9. С. 102–107. URL: <https://doi.org/10.31812/psychology.v9i0.3727>(дата звернення: 07.04.2026).
26. Кудояр Л. М., Кудояр Л. М., Kudoiar L. M. Взаємозв'язок академічної успішності з рівнем тривожності : thesis. 2009. URL: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/16406>(дата звернення: 07.04.2026).
27. Літвінова М. О. Особистісна тривожність студентів та її вплив на сприймання соціально-психологічного клімату. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. Т. 4. С. 66–70. URL: <https://doi.org/10.31812/psychology.v4i.7428>(дата звернення: 07.04.2026).
28. Логвиненко Т. І. Психологічна тривожність як фактор успішності навчання студентів. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. С. 70–73. URL: <https://doi.org/10.31812/psychology.v0i0.7215>(дата звернення: 07.04.2026).
29. Магда М. В. Вплив порядку народження на рівень тривожності особистості : магістерська робота. 2020. URL: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/4750>(дата звернення: 07.04.2026).

30. Магдисюк Л. І., Супрунович К. М. Характер впливу соціальної перцепції на тривожність та психічне благополуччя особистості. *Психологічні студії*. 2023. № 2. С. 116–121. URL: <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2023.2.15>(дата звернення: 07.04.2026).
31. Мащак С. О., Бовтач І. Вплив тривожності на академічну успішність студентів. *Науковий вісник ужгородського національного університету. серія: психологія*. 2025. № 2. С. 36–40. URL: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.2.6>(дата звернення: 07.04.2026).
32. Овдєй В. І., Чернобровкін В. М. Вплив тривожності на цілепокладання старшокласників в умовах війни. *Наука та освіта в умовах воєнного часу*. 2025. С. 55–57. URL: <https://doi.org/10.64076/ihrc250925.07>(дата звернення: 07.04.2026).
33. Олійник Н., Франчук Н. Оцінка психоемоціонального стану і тривожності першокурсників. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 1(35). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-1\(35\)-616-624](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-1(35)-616-624)(дата звернення: 07.04.2026).
34. Павелків Р., Панащук І. Тривожність як модератор рівня професійної відповідальності майбутнього педагога. *Психологія: реальність і перспективи*. 2025. № 25. С. 129–138. URL: https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.473(дата звернення: 07.04.2026).
35. Пальок І., Шашенкова А. Особистісна тривожність та емоційна саморегуляція у студентів-впо. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 4(50). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4\(50\)-1639-1650](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-1639-1650)(дата звернення: 07.04.2026).
36. Пономаренко Т. І., Сидоренко Ю. В. Тривожність і депресія у студентів: виклики для освітнього середовища в умовах війни. *Ментальне здоров'я*. 2025. № 2. С. 70–78. URL: <https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-2.12>(дата звернення: 07.04.2026).

37. Потапенко А. В., Власенко О. О. Вплив мас-медіа на рівень тривожності цивільного населення під час війни. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень*. 2024. С. 66–69. URL: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-446-0-17>(дата звернення: 07.04.2026).
38. Потапчук Є., Пасічник А. Взаємозв'язок тривожності та психічного здоров'я особистості. *Psychology travelogs*. 2023. № 2. С. 184–193. URL: <https://doi.org/10.31891/pt-2023-2-19>(дата звернення: 07.04.2026).
39. Психологічна безпека та тривожність як індикатори психічного стану особистості в екстремальних умовах / І. Петухова та ін. *Перспективи та інновації науки*. 2026. № 1(59). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1\(59\)-3602-3614](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1(59)-3602-3614)(дата звернення: 07.04.2026).
40. Смірнова О., Краснопольська С., Троніна Д. Тривожність у підлітковому віці: теоретичні основи та психологічні механізми виникнення. *Перспективи та інновації науки*. 2026. № 1(59). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1\(59\)-3755-3763](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1(59)-3755-3763)(дата звернення: 07.04.2026).
41. Сургунд Н., Баля В. Вплив тривоги та тривожності на емоційний стан школяра. *Psychology travelogs*. 2023. № 4. С. 156–165. URL: <https://doi.org/10.31891/pt-2023-4-17>(дата звернення: 07.04.2026).
42. Ткаченко К. І. Комунікативні невдачі : thesis. 2017. URL: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/52101>(дата звернення: 07.04.2026).
43. Філоненко Ю. Психологічні особливості тривожності в юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. С. 86–94. URL: <https://doi.org/10.31812/psychology.v0i0.7219>(дата звернення: 07.04.2026).
44. Хорунжа О. М., Іващенко А. І. Психодіагностичне вивчення рівня тривожності у дорослих. *Modern humanitarian discussions*. 2024. Т. 2, № 2. URL: [https://doi.org/10.60022/2\(2\)-4mhd](https://doi.org/10.60022/2(2)-4mhd)(дата звернення: 07.04.2026).

45. Шаповал А. І., Шаповал А. И., Sharoval A. I. Тривожність студентів як чинник, який опосередковує взаємозв'язок мотивації і успішності в навчанні : thesis. 2009. URL: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/17965>(дата звернення: 07.04.2026).
46. Широких А., Шевчук А. Психологічні особливості підвищеної тривожності у підлітків. *Психологія: реальність і перспективи*. 2023. № 20. С. 195–204. URL: https://doi.org/10.35619/prap_rv.v1i20.326(дата звернення: 07.04.2026).
47. Ширшова М. О. Вплив соціальних мереж на рівень тривожності в юнацькому віці. *Соціально-психологічні ресурси особистості в екстремальних умовах*. 2025. С. 79–82. URL: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-507-8-23>(дата звернення: 07.04.2026).
48. Школьник О. Вплив емоційної безпеки та тривожності на процес адаптації студентів-першокурсників до навчання в закладах вищої освіти в умовах воєнного стану. *Наукові перспективи (Naukovì perspektivi)*. 2025. № 11(65). URL: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-11\(65\)-3106-3117](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-11(65)-3106-3117)(дата звернення: 07.04.2026).
49. Яремчук В. Вплив тривожності на переконання та емоційно-ціннісне ставлення особистості до навчання. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2023. № 2(61) 2023. С. 5–17. URL: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2023-61-2-5-17>(дата звернення: 07.04.2026).
50. Barchi B. V. Anxiety of first-year students as a psychological and pedagogical problem. *Psychology: theory and practice*. 2018. No. 1(1). P. 7–13. URL: [https://doi.org/10.31339/2617-9598-2018-1\(1\)-7-13](https://doi.org/10.31339/2617-9598-2018-1(1)-7-13)(date of access: 07.04.2026).
51. Kokoriev O. V. Соціальна тривожність і фобії на ґрунті інтолерантності. *Epistemological studies in philosophy social and political sciences*. 2020. Т. 3, № 1. С. 170–179. URL: <https://doi.org/10.15421/342018>(дата звернення: 07.04.2026).

52. Naumchyk N., Kharchenko V. Комунікація та тривожність: психологічні аспекти. *Herald of kiev institute of business and technology*. 2025. Vol 52 No 1 (2025). С. 46–64. URL: [https://doi.org/10.37203/kibit.2025.52\(1\).04](https://doi.org/10.37203/kibit.2025.52(1).04)(дата звернення: 07.04.2026).
53. Nevedomsjka J., Mykhajlovsjka T. How to overcome teachers the anxiety of students?. *Educological discourse*. 2016. No. 1. URL: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2016.1.13144>(date of access: 07.04.2026).
54. Porpulit O. O. Медійна буттєвість і тривожність підлітків в умовах війни: цифрова вразливість покоління Z. *Scientific notes of lviv state university of life safety. pedagogy and psychology*. 2025. № 1(5). С. 207–212. URL: <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-1-28>(дата звернення: 07.04.2026).
55. Strakhova O. P. Ситуативна й особистісна тривожність студента в ергатичній навчальній системі. *Medical informatics and engineering*. 2015. № 1. URL: <https://doi.org/10.11603/mie.1996-1960.2015.1.3916>(дата звернення: 07.04.2026).

ДОДАТКИ

Додаток А

Шкала тривоги Спілбергера (STAI)

1. Шкала ситуативної тривожності

Я спокійний

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

2. Мені ніщо не загрожує

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

3. Я перебуваю в напруженні

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

4. Я внутрішньо скутий

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

5. Я відчуваю себе вільно

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

6. Я засмучений

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

7. Мене хвилюють можливі невдачі

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

8. Я відчуваю душевний спокій

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

9. Я стривожений

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

10. Я відчуваю внутрішнє задоволення

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

11. Я впевнений в собі

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

12.Я нервуюсь

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

13.Я не знаходжу собі місця

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

14.Я напружений

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

15.Я не відчуваю скутості, напруження

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

16.Я задоволений

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

17.Я стурбований

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

18.Я дуже збуджений і мені не по собі

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

19.Мені радісно

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

20.Мені приємно

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

21.Шкала особистої тривожності

У мене буває піднесений настрій

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

22.Я буваю дратівливим

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

23.Я легко впадаю в розпач

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

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

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

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

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

26.Я відчуваю приплив сил і бажання працювати

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

27.Я спокійний, урівноважений та зібраний

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

28.Мене турбують можливі труднощі

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

29.Я дуже переживаю через дрібниці

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

30.Я буваю цілком щасливий

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

31.Я все приймаю близько до серця

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

32.Мені не вистачає впевненості в собі

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

33.Я відчуваю себе беззахисним

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

34.Я намагаюся уникати критичних ситуацій і труднощів

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

35.У мене буває хандра

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

36.Я буваю задоволений

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

37.Усілякі дрібниці відволікають і хвилюють мене

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

38.Буває, що я відчуваю себе невдахою

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

39.Я врівноважена людина

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

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

Ніколи

Майже ніколи

Часто

Майже завжди

Методика “КОС-2”

Інструкція

Перед вами 40 запитань, на кожне з яких треба дати відповідь «так» або «ні».

Час виконання методики – 10–15 хвилин.

Текст опитувальника

1. Чи є у Вас потяг до спілкування і знайомства з різними людьми?
2. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
3. Чи довго турбує Вас почуття образи на своїх товаришів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації, що склалася?
5. Чи багато у Вас друзів, з якими постійно спілкуєтесь?
6. Чи часто вдається Вам схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?
7. Чи правда, що Вам приємніше і простіше проводити час за книгами або за яким-небудь іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли певні перешкоди у здійсненні Ваших намірів, чи легко Вам від них відмовитися?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші за Вас?
10. Чи любите Ви придумувати й організовувати зі своїми товаришами різноманітні ігри та розваги?
11. Чи важко вам “включатися” в нові для Вас компанії (колективи)?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні справи, які слід було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти і спілкуватися з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви, щоб Ваші товариші діяли відповідно до Вашої думки?
15. Чи важко Вам освоюватися в новому колективі?
16. Правда, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов’язань, обов’язків?

17. Чи прагнете Ви, якщо обставини сприяють цьому, познайомитися і поспілкуватися з незнайомою людиною?
18. Чи часто Ви у вирішенні важливих справ берете ініціативу на себе?
19. Чи дратують Вас оточуючі, чи виникає у Вас бажання бути наодинці?
20. Чи правда, що Ви, як правило, погано орієнтуєтесь в незнайомій для Вас ситуації?
21. Чи подобається Вам постійно бути серед людей?
22. Чи виникає у Вас відчуття дискомфорту, якщо Вам не вдається завершити розпочату справу?
23. Чи важко Вам проявити ініціативу, щоб познайомитися з іншою людиною?
24. Чи правда, що Ви втомлюєтесь від постійного спілкування з друзями?
25. Чи подобається Вам брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу під час вирішення проблем, які торкаються інтересів Ваших друзів?
27. Чи правда, що Ви почуваете себе невпевнено серед незнайомих людей?
28. Чи правда, що Ви прагнете того, щоб довести правильність своїх дій?
29. Чи вважаєте, що Вам неважко внести пожвавлення в незнайоме товариство?
30. Чи брали Ви участь у громадському житті школи (підприємства)?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих?
32. Чи правда, що Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо його не відразу прийняли друзі?
33. Чи відчуваєте Ви себе комфортно в незнайомій компанії?
34. Чи охоче Ви організуєте вечірку для своїх друзів?
35. Чи правда, що Ви розгублені, коли треба говорити перед великою кількістю людей?
36. Чи часто Ви спізнюєтесь на ділові зустрічі, побачення?
37. У Вас багато друзів?
38. Чи часто Ви буваєте у центрі уваги своїх друзів?

39. Чи відчуваєте Ви дискомфорт під час спілкування з малознайомими людьми?

40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх друзів?

Особистісна шкала проявів тривоги
[Тейлор]

1. Зазвичай я спокійний і вивести мене з себе нелегко.
а) так
б) ні
2. Мої нерви розхитані не більше, ніж у інших людей.
а) так
б) ні
3. У мене рідко бувають запори.
а) так
б) ні
4. У мене рідко бувають головні болі.
а) так
б) ні
5. Я рідко втомлююсь.
а) так
б) ні
6. Я майже завжди відчуваюся цілком щасливим.
а) так
б) ні
7. Я впевнений у собі.
а) так
б) ні
8. Я практично ніколи не червонію.
а) так
б) ні
9. У порівнянні зі своїми друзями я вважаю себе цілком сміливою людиною.
а) так

б) ні

10. Я червонію не частіше, ніж інші.

а) так

б) ні

11. У мене рідко буває прискорене серцебиття.

а) так

б) ні

12. Зазвичай мої руки досить теплі.

а) так

б) ні

13. Я сором'язливий не більше ніж інші.

а) так

б) ні

14. Мені не вистачає впевненості у собі.

а) так

б) ні

15. Іноді мені здається, що я ні на що не придатний.

а) так

б) ні

16. У мене бувають періоди такого занепокоєння, що я не можу всидіти на місці.

а) так

б) ні

17. Мій шлунок сильно турбує мене.

а) так

б) ні

18. У мене не вистачає духу винести всі майбутні труднощі.

а) так

б) ні

19. Я хотів би бути таким же щасливим, як інші.

а) так

б) ні

20. Мені здається часом, що переді мною нагромаджені такі труднощі, які мені не подолати.

а) так

б) ні

21. Мені нерідко сняться кошмарні сни.

а) так

б) ні

22. Я помічаю, що мої руки починають тремтіти, коли я намагаюся щось зробити.

а) так

б) ні

23. У мене надзвичайно неспокійний і уривчастий сон.

а) так

б) ні

24. Мене дуже турбують можливі невдачі.

а) так

б) ні

25. Мені доводилося відчувати страх у тих випадках, коли я точно знав, що мені нічого не загрожує.

а) так

б) ні

26. Мені важко зосередитися на роботі чи на якомусь завданні.

а) так

б) ні

27. Я працюю з великою напругою.

а) так

б) ні

28. Я легко приходжу в замішання.

а) так

б) ні

29. Майже весь час відчуваю тривогу через будь-кого.

а) так

б) ні

30. Я схильний приймати все занадто серйозно.

а) так

б) ні

31. Я часто плачу.

а) так

б) ні

32. Мене нерідко мучать напади блювоти та нудоти.

а) так

б) ні

33. Раз на місяць чи частіше у мене буває розлад шлунка.

а) так

б) ні

34. Я часто боюся, що ось-ось почервонію.

а) так

б) ні

35. Мені дуже важко зосередитися на чомусь.

а) так

б) ні

36. Моє матеріальне становище дуже турбує мене.

а) так

б) ні

37. Нерідко я думаю про такі речі, про які ні з ким не хотілося б говорити.

а) так

б) ні

38. У мене бували періоди, коли тривога позбавляла мене сну.

а) так

б) ні

39. Часом, коли я почуваюся розгубленим, у мене з'являється сильна пітливість, що дуже бентежить мене.

а) так

б) ні

40. Навіть у холодні дні я легко потію.

а) так

б) ні

41. Часом я стаю таким збудженим, що мені важко заснути.

а) так

б) ні

42. Я – людина легко збудлива.

а) так

б) ні

43. Часом я почуваюся абсолютно марним.

а) так

б) ні

44. Іноді мені здається, що мої нерви сильно розхитані, і я ось-ось вийду з себе.

а) так

б) ні

45. Я часто ловлю себе на тому, що мене щось турбує.

а) так

б) ні

46. Я набагато чутливіший, ніж більшість інших людей.

а) так

б) ні

47. Я майже весь час відчуваю голод.

а) так

б) ні

48. Іноді я засмучуюсь через дрібниці.

а) так

б) ні

49. Життя для мене пов'язане з незвичайною напругою.

а) так

б) ні

50. Очікування завжди нервує мене.

а) так

б) ні

Тренінгова програма розвитку комунікативних здібностей студентів із урахуванням рівня тривожності

1. Вправа «Знайомство через асоціації»

Мета: зниження початкової напруги, формування довіри в групі

Метод: інтерактивна вправа, елементи самопрезентації

- Тренер пропонує учасникам по черзі назвати своє ім'я та асоціацію, яка їх характеризує
- Інструкція: «Назвіть своє ім'я і підберіть до нього асоціацію або образ, який відображає ваш стан або рису характеру»
- Тренер демонструє приклад: «Я — Олена, як океан, тому що інколи спокійна, а інколи хвилююся»
- Учасники по черзі висловлюються
- Тренер підтримує кожного: «Цікава асоціація, дякую», «Це дуже влучно сказано»

Очікуваний ефект: зниження напруження, активізація групової взаємодії

2. Вправа «Мої очікування та побоювання»

Мета: усвідомлення тривожності та її вербалізація

Метод: рефлексивна робота

- Учасникам пропонується записати свої очікування та побоювання
- Інструкція: «Подумайте, чого ви очікуєте від цього тренінгу і що вас може турбувати»
- Після цього учасники озвучують свої думки
- Тренер узагальнює: «Бачимо, що багато з вас хвилюються щодо оцінювання — це природно»
- Підкреслюється безпечність середовища

Очікуваний ефект: зниження внутрішнього напруження через усвідомлення

3. Вправа «Дихання спокою»

Мета: формування навичок саморегуляції

Метод: релаксаційна техніка

- Тренер пояснює техніку: повільний вдих – затримка – видих
- Інструкція: «Зробіть повільний вдих на 4 рахунки, затримайте дихання і видихніть на 6 рахунків»
- Вправа повторюється 5–7 разів
- Тренер супроводжує: «Зосередьтеся на диханні, відчуйте, як напруження зменшується»

Очікуваний ефект: зниження фізіологічних проявів тривожності

4. Вправа «Активне слухання»

Мета: розвиток навичок взаєморозуміння

Метод: парна робота

- Учасники об'єднуються в пари
- Один розповідає історію, інший слухає
- Інструкція: «Ваше завдання — слухати, не перебиваючи, і потім коротко переказати почуте»
- Тренер контролює процес
- Після виконання: «Що було складно? Що допомогло зрозуміти партнера?»

Очікуваний ефект: розвиток емпатії та уважності

5. Вправа «Я-повідомлення»

Мета: навчити конструктивно виражати емоції

Метод: рольова вправа

- Тренер пояснює структуру: «Я відчуваю..., коли..., тому що...»
- Учасники отримують ситуації
- Інструкція: «Спробуйте висловити своє почуття без звинувачення»
- Тренер дає приклад: «Я відчуваю напруження, коли мене перебивають»

Очікуваний ефект: зниження конфліктності

6. Вправа «Подолання страху виступу»

Мета: зниження страху публічного виступу

Метод: поступове включення

- Учасники виступають перед групою (1–2 хвилини)
- Інструкція: «Розкажіть про будь-яку тему, яка вам комфортна»
- Тренер підтримує: «Говоріть у своєму темпі, тут безпечне середовище»
- Після виступу: позитивний зворотний зв'язок

Очікуваний ефект: підвищення впевненості

7. Вправа «Рольова взаємодія»

Мета: розвиток комунікативної гнучкості

Метод: рольова гра

- Учасники отримують ролі
- Інструкція: «Спробуйте вирішити ситуацію, дотримуючись ролі»
- Тренер аналізує: «Які труднощі виникли?»

Очікуваний ефект: розвиток адаптивності

8. Рефлексія «Мій результат»

Мета: усвідомлення змін

Метод: групова дискусія

- Інструкція: «Що ви заберете з цього тренінгу?»
- Учасники діляться
- Тренер підсумовує: «Кожен із вас зробив крок до розвитку»

Очікуваний ефект: закріплення результатів