

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ

завідувачка кафедри ППІ та М

Юлія ГЕРАСИМЕНКО



2025 р.

**«ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВПЛИВУ СТРЕСУ
НА КОМУНІКАЦІЮ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ»**

Кваліфікаційна робота

на здобуття освітнього ступеня «магістр»

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 Психологія

Освітньо-професійна програма «Психологія»

Здобувачка вищої освіти
групи ПС-23-13-Зм

(підпис)

ЛУПШКА Тетяна Олександрівна

Науковий керівник:

докторка педагогічних наук, професорка,
директорка Білоцерківського інституту
неперервної професійної освіти
ДЗВО «УМО» НАПН України

(підпис)

СИДОРЕНКО Вікторія Вікторівна

Біла Церква 2025

Протокол аналізу звіту подібності

Заявляю, що я ознайомився (-лась) з Повним звітом подібності, який був згенерований Системою виявлення і запобігання щодо роботи:

Автор: Лупіка Тетяна Олександрівна, група ПС-23-13-ЗМ

Назва: Психологічні механізми впливу стресу на комунікацію учасників освітнього процесу

Керівник: Сидоренко Вікторія Вікторівна

Підрозділ: кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Коефіцієнт подібності 1: 0.2%

Мікропробіли: 10

Заміна букв: 3

Інтервали: 0

Після аналізу Звіту подібності констатую наступне:

☒ Запозичення, виявлені в роботі є законними і не є плагіатом. Рівень подібності не перевищує допустимої межі. Таким чином робота незалежна і приймається.

☐ Запозичення не є плагіатом, але перевищено граничне значення рівня подібностей. Таким чином робота повертається на доопрацювання.

☐ Виявлено запозичення і плагіат або навмисні текстові спотворення (маніпуляції), як передбачувані спроби укриття плагіату, які роблять роботу невідповідною вимогам законодавства (Ст. 26. ЗУ Про фахову передвищу освіту, пункт 3.1, Ст. 42. ЗУ Про освіту) та вимог НАЗЯВО (Критерій 5), а також кодексу етики і процедур. Таким чином робота не приймається.

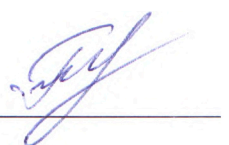
Висновок:

Кваліфікаційна робота Лупіки Т.О. має високий рівень оригінальності академічного тексту, містить результати власних досліджень. Використані ідеї, результати і тексти інших авторів мають належне наведення джерел.

Дата 08.05.2025р.

Відповідальний за антиплагіатну технічну експертизу у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
НАПН України:

Підпис



БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 053 Психологія, освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувачка кафедри педагогіки,
психології та менеджменту –
докторка економічних наук, доцентка
Герасименко Ю.С. _____

« 3 » січня 2025 року

ЗАВДАННЯ

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧЕВІ ОСВІТИ

Лупіці Тетяні Олександрівні

1. Тема роботи: Психологічні механізми впливу стресу на комунікацію учасників навчального процесу.

Керівник роботи: Сидоренко Вікторія Вікторівна, докторка педагогічних наук, професорка, директорка Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, затверджені наказом БІНПО від «03» січня 2025 року № 01-06/03

2. Строк подання здобувачем освіти роботи «___» _____ 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи: наукові праці з психології та педагогіки, що досліджують емоційні аспекти комунікації в умовах стресу, методичні рекомендації щодо управління стресом в навчальному середовищі, публікації у наукових періодичних виданнях, власні спостереження за поведінкою учасників освітнього процесу у стресових ситуаціях.

4. Перелік питань, які потрібно розробити:

Кваліфікаційна робота магістра складається з основної частини і додаткової. Основна частина містить такі структурні елементи: вступ, сутність (3 розділи – теоретичний, методичний, експериментальний), загальні висновки, список використаних джерел, додатки.

Розділ 1. Теоретико-методологічні засади дослідження психологічного впливу стресу на комунікацію учасників освітнього процесу, – складається з трьох підрозділів та висновків до розділу: 1.1. Психологічна сутність поняття «стрес»: типи, джерела і механізми виникнення; 1.2. Комунікація учасників освітнього процесу: структура, функції, бар'єри; 1.3. Вплив стресу на комунікацію учасників освітнього процесу.

Розділ 2 Емпіричне дослідження впливу стресу на комунікацію учасників навчального процесу, – складається з трьох підрозділів та висновків до розділу: 2.1. Організація дослідження: цілі, вибірка, методи, процедура; 2.2. Діагностика рівня стресу та особливостей комунікативної поведінки учасників освітнього процесу; 2.3. Статистичний аналіз впливу стресу на комунікативну поведінку учасників освітнього процесу.

Розділ 3. Корекційні заходи і психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах стресу, – складається з трьох підрозділів та висновків до розділу: 3.1. Психологічні принципи підтримки ефективної комунікації в умовах стресу; 3.2. Програма психологічного тренінгу «Стрес-менеджмент у спілкуванні учасників освітнього процесу»; 3.3. Ефективність реалізації психологічного тренінгу.

Ключові питання для роботи над дослідженням:

I. Теоретико-методологічні питання

1. Що таке стрес у психології: основні підходи до визначення?
2. Які типи стресу (гострий, хронічний, посттравматичний) найбільш поширені у навчальному середовищі?
3. Які механізми дії стресу на психіку людини (нейрофізіологічні, когнітивні, поведінкові)?
4. Як стрес впливає на поведінку, емоційний фон та мотивацію учасників навчального процесу?
5. Що таке комунікація у психологічному контексті?

6. Які бар'єри комунікації виникають під впливом стресу?
7. Як змінюється стиль спілкування особи в умовах стресу?
8. Які психологічні механізми посередковують вплив стресу на комунікативну взаємодію?
9. Які існують психологічні моделі (когнітивні, психодинамічні, поведінкові) пояснення впливу стресу на комунікацію?
10. Як вікові та професійні особливості впливають на реакцію на стрес у контексті комунікації?

II. Прикладно-емпіричні питання

11. Який рівень стресу переважає серед викладачів і студентів навчального закладу?
12. Як виявляються порушення комунікативної взаємодії в умовах підвищеного стресу?
13. Які відмінності у спілкуванні виявляються у стресових ситуаціях у різних категорій учасників освітнього процесу?
14. Які методики доцільно використовувати для вимірювання рівня стресу та комунікативних особливостей?
15. Які фактори пом'якшують вплив стресу на комунікацію?

III. Психокорекційні питання

16. Які стратегії подолання стресу найбільш ефективні у педагогічному середовищі?
17. Як за допомогою психологічного тренінгу можна знизити вплив стресу на комунікацію?
18. Які інструменти психологічної підтримки доречні у закладі професійної освіти?
19. Як оцінити ефективність психокорекційних програм щодо покращення комунікативної взаємодії?
20. Які рекомендації можна надати педагогам, адміністрації, студентам для профілактики комунікативних порушень у стресових ситуаціях?

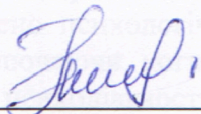
5. Консультанти розділів роботи

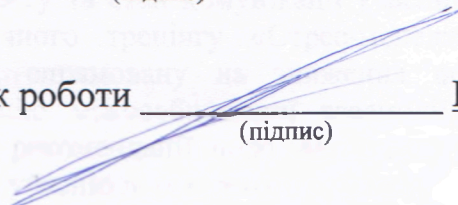
Розділ	Прізвище, ініціали та посада Консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1	Сидоренко В.В., д.п.н., професорка, директорка Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України	03.01.2025	03.01.2025
2	Сидоренко В.В., д.п.н., професорка, директорка Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України	10.02.2025	10.02.2025
3	Сидоренко В.В., д.п.н., професорка, директорка Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України	17.03.2025	17.03.2025

6. Дата видачі завдання 03.01.2025

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Термін виконання кваліфікаційної роботи	Примітка
1	Узгодження теми, складання змісту	січень	виконано
2	Вивчення літературних джерел	січень	виконано
3	Збирання матеріалу в закладі освіти	січень	виконано
4	Обробка матеріалу	січень	виконано
5	Виконання розділу 1	лютий	виконано
6	Виконання розділу 2	лютий	виконано
7	Виконання розділу 3	березень	виконано
8	Формулювання висновків	березень	виконано
9	Оформлення роботи, одержання відгуку та рецензії, перевірка на плагіат	квітень	виконано
10	Подання роботи на кафедру	травень	виконано

Студент  Т.О.Лупіка
(підпис)

Керівник роботи  В.В. Сидоренко
(підпис)

ВІДГУК

керівника на кваліфікаційну роботу здобувача освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти заочної форми навчання ПС-23-13-зМ спеціальності 053 Психологія

ЛУПІКИ Тетяни Олександрівни

на тему: «Психологічні механізми впливу стресу на комунікацію учасників освітнього процесу»

Загальна характеристика кваліфікаційної роботи магістра. Проблема психологічних механізмів впливу стресу на комунікацію учасників освітнього процесу є нагальним питанням сьогодення, оскільки переважна більшість українського суспільства в умовах війни знаходиться під впливом стресу, посиленого психічного навантаження. Особливо чутливою є психічна сфера, що обумовлено великим обсягом інформації, його засвоєнням і переробкою, впливом екзогенних чинників та ендогенної відповіді організму тривалі фізичні та психологічні навантаження, що перевищують норми, призводять до порушення функціонування окремих органів та серйозних психосоматичних розладів у дітей. Стрес присутній майже у житті кожного учасника освітнього процесу, проте стресові імпульси в організмі залежать від індивідуальних якостей та навичок самоуправління. Дослідження поняття «стрес» потребує фундаментального вивчення, особливо його різних аспектів – причинності, регуляції, детермінації, проявів та шляхів подолання. Тому кваліфікаційна робота магістра *Лупіки Тетяни Олександрівни* на тему: «Психологічні механізми впливу стресу на комунікацію учасників освітнього процесу» в умовах воєнного стану характеризується актуальністю і своєчасністю.

Об'єкт дослідження – психологічні особливості комунікації учасників освітнього процесу.

Предмет дослідження – психологічні механізми впливу стресу на комунікативну поведінку учасників освітнього процесу.

Мета дослідження полягає в комплексному теоретичному аналізі та емпіричному вивченні психологічних механізмів впливу стресу на комунікативну поведінку учасників освітнього процесу з подальшою розробкою психокорекційної програми тренінгу.

Відповідно до об'єкта і предмета визначено мету і завдання дослідження повністю реалізовано авторкою. Проаналізовано основні теоретичні підходи до розуміння феномену стресу в психології. Схарактеризовано природу стресу, типи та механізми його впливу на психічну діяльність та поведінку людини. З'ясовано чинники, що перешкоджають ефективній комунікації учасників освітнього процесу в умовах стресу. Окреслено психологічні механізми, через які стрес впливає на комунікативну поведінку, включаючи когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Дібрано та обгрунтовано психодіагностичний інструментарій, що дозволяє достовірно виміряти рівень стресу та стан комунікації учасників освітнього процесу. Розроблено програму психологічного тренінгу «Стрес-менеджмент у спілкуванні учасників освітнього процесу», спрямовану на зниження впливу стресу на комунікативну сферу та гармонізацію міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу. Розроблено практичні рекомендації щодо запобігання негативному впливу стресу на комунікативну поведінку учасників освітнього процесу.

Коректно визначено наукову новизну і теоретичне значення одержаних результатів дослідження.

Кваліфікаційна робота магістра складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків.

Висновки, оцінка кваліфікаційної роботи магістра та пропозиції. Під час виконання кваліфікаційної роботи магістра Лупіка Т.О. проявила себе кваліфікованим

фахівцем, здатним приймати самостійно складні рішення. В цілому проведене авторкою дослідження достатньо повно розкриває поставлені завдання. Робота відповідає вимогам щодо написання кваліфікаційних робіт магістра.

Проте потребує корекції список використаних джерел роботи. Не зовсім коректно здійснено розподіл на контрольну та експериментальні групи дослідження. Недостатньою є вибірка експериментального дослідження.

Рівень самостійності виконання роботи автором, відсоток оригінальності роботи за допомогою комплексу StrikePlagiarism становить 96 % - **високий рівень** (відсоток текстових запозичень 4 %).

Теоретична і практична значущість роботи, обґрунтування висновків переконують, що, за умови успішного захисту кваліфікаційна робота магістра *Лупіки Тетяни Олександрівни* на тему: «Психологічні механізми впливу стресу на комунікацію учасників освітнього процесу» заслуговує на оцінку «відмінно» (90 б., за шкалою ЄКТС – А).

09.05.2025

Науковий керівник:
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри
педагогіки, психології
та менеджменту БІНПО

Вікторія СИДОРЕНКО

РЕФЕРАТ

У кваліфікаційній роботі магістра досліджено психологічні механізми впливу стресу на комунікацію учасників освітнього процесу. З'ясовано, що стрес є значущим чинником, що суттєво впливає на якість міжособистісної взаємодії в навчальному середовищі. Описано теоретичні підходи до визначення стресу та комунікації, а також охарактеризовано типові комунікативні бар'єри, які виникають у ситуаціях підвищеного психоемоційного напруження.

У рамках дослідження проведено емпіричне вивчення на базі Державного навчального закладу «Харківський регіональний центр професійної освіти поліграфічних медіатехнологій та машинобудування». У вибірці взяли участь педагоги та студенти. Застосовано методику Спілбергера-Ханіна для діагностики рівня тривожності, методику комунікативної толерантності Бойка та авторські опитувальники.

На основі аналізу отриманих даних було виявлено, що високий рівень стресу асоціюється з труднощами у вербальній і невербальній взаємодії, збільшенням конфліктності, зниженням емпатії та комунікативної відкритості.

Розроблено та апробовано програму психологічного тренінгу «Стрес-менеджмент у спілкуванні учасників освітнього процесу», яка довела свою ефективність у зменшенні негативного впливу стресу на комунікацію. Запропоновано практичні рекомендації щодо підвищення якості психологічного клімату в закладах освіти.

Ключові слова: стрес, комунікація, учасники освітнього процесу, психологічні механізми, комунікативна поведінка, психокорекція, стрес-менеджмент.

ABSTRACT

The master's qualification thesis explores the psychological mechanisms of stress influence on the communication of participants in the educational process. It is determined that stress is a significant factor affecting the quality of interpersonal interaction in educational settings. The work presents theoretical approaches to the definition of stress and communication, and describes typical communication barriers that arise under increased psycho-emotional pressure.

An empirical study was conducted at the State Educational Institution "Kharkiv Regional Center for Vocational Education in Printing Media Technologies and Mechanical Engineering". The sample included teachers and students. The Spielberger-Hanin Anxiety Inventory, Boyko's communicative tolerance method, and original questionnaires were used.

The analysis revealed that a high level of stress correlates with difficulties in verbal and non-verbal communication, increased conflict, reduced empathy, and limited communicative openness.

Developed and tested the psychological training program "Stress Management in Communication among Participants of the Educational Process", which proved effective in reducing the negative impact of stress on communication. Practical recommendations were proposed to improve the psychological climate in educational institutions.

Keywords: stress, communication, educational process participants, psychological mechanisms, communicative behavior, psychocorrection, stress management.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	11
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ СТРЕСУ НА КОМУНІКАЦІЮ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	17
1.1. Психологічна сутність поняття «стрес»: типи, джерела і механізми виникнення.....	17
1.2. Комунікація учасників освітнього процесу: структура, функції, бар'єри.....	22
1.3. Вплив стресу на комунікацію учасників освітнього процесу.....	31
Висновки до розділу 1.....	38
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ СТРЕСУ НА КОМУНІКАЦІЮ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.	42
2.1. Організація дослідження: цілі, вибірка, методи, процедура.....	42
2.2. Діагностика рівня стресу та особливостей комунікативної поведінки учасників освітнього процесу.....	48
2.3. Статистичний аналіз впливу стресу на комунікативну поведінку учасників освітнього процесу.....	54
Висновки до розділу 2.....	59
РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНІ ЗАХОДИ І ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ СТРЕСУ.....	63
3.1. Психологічні принципи підтримки ефективної комунікації в умовах стресу.	63
3.2. Програма психологічного тренінгу «Стрес-менеджмент у спілкуванні учасників освітнього процесу».....	66
3.3. Ефективність реалізації програми психологічного тренінгу«Стрес-менеджмент у спілкуванні учасників освітнього процесу».	70
Висновки до розділу 3.....	76
ВИСНОВКИ.	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	86
ДОДАТКИ.	91

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасна освітня система функціонує в умовах значних соціально-економічних і політичних трансформацій, які супроводжуються високим рівнем невизначеності, інформаційного перевантаження та нестабільності [13; 20; 35]. Все це призводить до зростання рівня психоемоційної напруги у всіх учасників освітнього процесу – як у викладачів, так і у здобувачів освіти [8].

Особливо гостро ці прояви спостерігаються у закладах професійної освіти, де поєднуються високі вимоги до навчання з необхідністю соціальної адаптації молоді. Одним із найпоширеніших і водночас малодосліджених чинників, що суттєво впливає на якість освітньої взаємодії, є стрес [1; 9].

Під впливом стресу змінюються всі основні психічні процеси – увага, сприймання, пам'ять, мислення, а також поведінкові реакції, особливо ті, що пов'язані з комунікацією. Зниження комунікативної толерантності, підвищення конфліктності, дефіцит емпатії, уникнення контактів – усе це може бути наслідком стресу.

Таким чином, дослідження психологічних механізмів впливу стресу на комунікацію набуває особливої актуальності в умовах освітнього середовища [8; 24].

Особливо важливим є вивчення цього феномену у контексті професійної освіти, де формуються не лише знання і навички, але й базові моделі професійної поведінки, соціальна відповідальність, уміння співпрацювати та взаємодіяти. Тому дана тема є не лише теоретично значущою, а також має велику практичну цінність.

Ступінь наукової розробленості проблеми. Проблематика стресу в психології активно досліджується з середини ХХ століття. Вагомий внесок у її розвиток зробили Г. Сельє, Л. Леві, Р. Лазарус, К. Шерман, які розглядали стрес як адаптаційну реакцію організму на

зовнішні впливи [20; 36; 48]. Пізніше з'явилися когнітивно-поведінкові моделі стресу (А. Бек, Д. Мейхенбаум), які пов'язували стресові реакції з індивідуальними інтерпретаціями подій [3; 25].

У вітчизняній психології велику увагу цій темі приділяли Т. Титаренко, Н. Паніна, В. Рибалка, С. Максименко [24; 30]. Дослідження стресу в освітньому середовищі здійснювали О. Троцько, І. Бех [21; 38]. Проблеми комунікації розглядалися в працях Т. Парсонса, К. Роджерса [2; 22; 32].

Водночас недостатньо вивченими залишаються питання впливу стресу на саме комунікативну поведінку учасників освітнього процесу, а також розробка практичних рекомендацій щодо мінімізації його деструктивного впливу [14;]. Це зумовлює необхідність комплексного аналізу психологічних механізмів стресу саме в контексті комунікації в навчальному середовищі [8; 28].

Об'єкт дослідження – психологічні особливості комунікації учасників освітнього процесу.

Предмет дослідження – психологічні механізми впливу стресу на комунікативну поведінку учасників освітнього процесу.

Мета дослідження полягає в комплексному теоретичному аналізі та емпіричному вивченні психологічних механізмів впливу стресу на комунікативну поведінку учасників освітнього процесу з подальшою розробкою психологічного тренінгу та методичних рекомендацій.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати основні теоретичні підходи до розуміння феномену стресу в психології,
2. Схарактеризувати природу стресу, типи та механізми його впливу на психічну діяльність та поведінку людини.
3. З'ясувати чинники, що перешкоджають ефективній комунікації учасників освітнього процесу в умовах стресу.

4. Окреслити психологічні механізми, через які стрес впливає на комунікативну поведінку, включаючи когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти.

5. Дібрати та обґрунтувати психодіагностичний інструментарій, що дозволяє достовірно виміряти рівень стресу та стан комунікації учасників освітнього процесу.

5. Розробити програму психологічного тренінгу «Стрес-менеджмент у спілкуванні учасників освітнього процесу», спрямовану на зниження впливу стресу на комунікативну сферу та гармонізацію міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу.

6. Розробити практичні рекомендації щодо запобігання негативному впливу стресу на комунікативну поведінку учасників освітнього процесу.

Гіпотеза дослідження

Припускається, що високий рівень стресу негативно впливає на комунікативну поведінку учасників освітнього процесу, сприяючи:

- зростанню міжособистісної напруги;
- зниженню рівня емпатійності;
- зменшенню відкритості до взаємодії;
- формуванню унікальних або агресивних комунікативних стратегій;
- порушенню зворотного зв'язку між співрозмовниками;
- загальному погіршенню психологічного клімату в навчальному середовищі.

Також передбачається, що особистісні характеристики (тривожність, комунікативна толерантність, рівень самоконтролю) опосередковують вплив стресу на характер комунікації.

Застосування спеціально розробленої психокорекційної програми, що включає техніки емоційної регуляції, тренінг емпатії, розвиток навичок асертивної поведінки та релаксаційні методи, дозволить:

- зменшити рівень внутрішньої напруги;
- підвищити стійкість до дії стресових факторів;
- покращити якість комунікативної взаємодії;
- сприяти гармонізації відносин між педагогами та студентами.

Отже, можна очікувати, що комплексна психокорекційна робота матиме позитивний вплив на соціально-психологічну атмосферу у закладі освіти та загальний рівень адаптації його учасників.

Методи дослідження

Для досягнення мети та реалізації завдань дослідження використовувалися такі методи:

теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння наукових джерел – застосовувалося для розкриття психологічної природи стресу, структури комунікації в освітньому процесі та вивчення взаємозв'язку між стресовими станами і порушеннями комунікативної взаємодії;

емпіричні: анкетування, тестування, спостереження – використані для збору даних щодо рівня стресу та особливостей комунікативної поведінки здобувачів освіти в умовах освітнього середовища;

психодіагностичні методики:

- Тест тривожності Спілбергера-Ханіна, який дозволив визначити рівні ситуативної та особистісної тривожності як маркер стресу;
- Методика комунікативної толерантності В. Бойка – це оцінка здатності учасників освітнього процесу до конструктивної взаємодії в напружених ситуаціях;
- Авторська анкета щодо оцінки комунікативних труднощів допомогла виявити найбільш типові комунікативні труднощі в умовах емоційного напруження;

методи математичної обробки результатів: статистичний аналіз, критерій Стюдента, кореляційний аналіз – дозволили виявити взаємозв'язок між рівнем стресу та ефективністю комунікації.

Теоретико-методологічна база

Методологічну основу дослідження становлять:

- системний, особистісно-орієнтований і діяльнісний підходи;
- теорія стресу Г. Сельє;
- транзакційна модель стресу Р. Лазаруса;
- гуманістична психологія К. Роджерса та А. Маслоу;
- когнітивно-біхевіоральна терапія А. Бека;
- положення загальної та педагогічної психології, соціальної психології.

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження проводилось на базі Державного навчального закладу «Харківський регіональний центр професійної освіти поліграфічних медіатехнологій та машинобудування». У дослідженні брали участь педагогічні працівники та студенти закладу. Вибірка була репрезентативною з урахуванням вікових, статевих і професійних характеристик. Загальна кількість учасників становила 30 осіб (15 викладачів і 15 студентів).

Наукова новизна дослідження: *уперше* зроблено комплексний теоретичний аналіз та емпіричне вивчення психологічних механізмів впливу стресу на комунікативну поведінку учасників освітнього процесу; *виокремлено та охарактеризовано* психологічні ресурси стресостійкої комунікації, зокрема: емоційну саморегуляцію, асертивність, комунікативну толерантність, емпатійну чутливість; *емпірично доведено*, що низький рівень цих ресурсів корелює з деструктивними моделями поведінки у стресових умовах (агресія, уникнення, мовчазність, ригідність), що негативно позначається на комунікативному кліматі в освітньому середовищі.

Розроблено та апробовано авторську програму психологічного тренінгу «Стрес-менеджмент у спілкуванні учасників освітнього процесу», яка спрямована на зниження ситуативної тривожності та підвищення ефективності міжособистісної взаємодії.

Визначено критерії ефективності реалізації психокорекційного впливу: зниження рівня ситуативного стресу, зростання толерантності до відмінностей, підвищення рівня асертивної поведінки.

Практичне значення отриманих результатів

Результати дослідження мають практичну цінність для вдосконалення комунікативної взаємодії в умовах стресу в освітньому середовищі. Розроблена програма психологічного тренінгу «Стрес-менеджмент у спілкуванні учасників освітнього процесу» може бути використана шкільними та освітніми психологами для роботи зі студентами й викладачами. Отримані дані можуть слугувати підґрунтям для створення профілактичних заходів з формування психологічної стійкості, покращення клімату в освітніх колективах.

Апробація результатів дослідження здійснюється шляхом:

- психокорекційна програма психологічного тренінгу «Стрес-менеджмент у спілкуванні учасників освітнього процесу» впроваджується у Державному навчальному закладі «Харківський регіональний центр професійної освіти поліграфічних медіатехнологій та машинобудування».
- публікації статей у науковому виданні, зміст яких ґрунтується на результатах дослідження в рамках теми роботи [22; 32; 33].
- Подано до публікації статтю на тему: «Психологічні принципи підтримки ефективної комунікації в умовах стресу». Публікація запланована в Е-збірнику матеріалів IV-ї Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки сучасного компетентного фахівця».

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня «магістр» складається зі вступу, трьох розділів (теоретичного, емпіричного та корекційного), висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи

104 сторінки, враховуючи список використаних джерел, а також додатки (анкети, бланки, інструкції до тренінгу).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ СТРЕСУ НА КОМУНІКАЦІЮ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

1.1. Психологічна сутність поняття «стрес»: типи, джерела і механізми виникнення

Поняття «стрес» є одним із центральних у сучасній психології, психофізіології, соціальній педагогіці, клінічній медицині та навіть нейронауках, оскільки воно стосується універсального механізму реагування людини на зовнішні й внутрішні подразники, що загрожують її адаптації [1; 20; 35]. У психологічній науці стрес розглядається не лише як емоційна реакція, а як комплексна система реагування особистості, що охоплює когнітивну, емоційну, поведінкову та фізіологічну сфери. Його вивчення має особливу значущість у контексті освітнього середовища, де індивіди щоденно взаємодіють у динамічних, часто непередбачуваних умовах [8; 30].

Термін stress був запозичений у XX столітті з фізики, де він позначав механічне напруження матеріалів під впливом зовнішньої сили. Цю метафору застосовував канадський лікар і біолог Ганс Сельє, який у 1936 році вперше ввів поняття «стрес» до наукового психологічного дискурсу, описуючи його як універсальну реакцію організму на будь-яку вимогу – незалежно від того, чи є вона приємною (еустрес), чи неприємною (дистрес) [36].

Сельє сформулював концепцію загального адаптаційного синдрому (General Adaptation Syndrome – GAS), що включає три фази: тривога, опір і виснаження. Його дослідження стали основою для формування багатьох сучасних моделей стресу та лежать в основі практичних підходів до подолання стресових розладів [3; 25].

Слід підкреслити, що стрес не є однозначно негативним феноменом. У межах помірного впливу, так званого фізіологічного або конструктивного стресу (еустресу), ця реакція виконує важливу адаптивну функцію, активізуючи внутрішні ресурси людини, підвищуючи увагу, працездатність, мотивацію до досягнення мети. У цьому сенсі стрес може виступати своєрідним «психологічним тренажером», який дозволяє мобілізувати сили для вирішення складних задач.

Однак, при надмірній інтенсивності, тривалості або накопиченні стресових впливів, коли ресурси психіки не встигають відновлюватися, стрес перетворюється на дистрес – дезорганізуючий стан, що супроводжується тривожністю, зниженням концентрації уваги, емоційною лабільністю, порушенням сну, зниженням продуктивності діяльності. У педагогічному контексті це може призводити до емоційного вигорання, втрати інтересу до навчального процесу, послаблення міжособистісних зв'язків та руйнування комунікативного простору.

Таким чином, стрес є багатовимірним і неоднозначним явищем, яке потребує уважного теоретичного аналізу й практичного розуміння, особливо в контексті міжособистісної взаємодії в системі «викладач – студент», де якість комунікації відіграє ключову роль у досягненні освітніх цілей.

Психофізіологічна основа стресових реакцій

З позицій психофізіології, стресова реакція є сукупністю біологічних і психологічних змін, що запускаються у відповідь на дію стресора – реального або уявного чинника, який порушує внутрішню рівновагу організму (гомеостаз) [20; 35].

За Сельє, існує три фази розвитку стресу:

Фаза тривоги – організм розпізнає загрозу, активізуються симпатoadреналова система, зростає серцевий ритм, підвищується рівень адреналіну і кортизолу.

Фаза резистентності (опору) – активізація адаптаційних ресурсів, мобілізація уваги, зусиль і витривалості.

Фаза виснаження – при тривалому впливі стресора ресурси вичерпуються, виникає значний ризик психосоматичних порушень і дезадаптації.

Ключовими системами, що беруть участь у реакції стресу є: лімбічна система, гіпоталамо-гіпофізарно-надниркова вісь, вегетативна нервова система. Стрес активує відділ ВНС, що призводить до фізіологічних змін (розширення зіниць, прискорення пульсу, посилення дихання), які підсилюють стан тривожної готовності організму.

Класифікація стресу: гострий, хронічний, посттравматичний

У психологічній літературі виділяють кілька типів стресу залежно від тривалості, походження та впливу на психіку:

Гострий стрес – короткотривала, але інтенсивна реакція на несподівану або загрозливу ситуацію (наприклад, публічний виступ, конфлікт, екзамен). У більшості випадків супроводжується реакціями «бий або тікай», емоційною напругою та підвищеною чутливістю.

Хронічний стрес – стан, що виникає внаслідок довготривалого впливу подразників середньої інтенсивності (наприклад, навчальне перевантаження, токсичні стосунки, постійна тривога за майбутнє). Він вважається особливо небезпечним, оскільки поступово виснажує психіку, спричиняє депресію, зниження мотивації, тривожні розлади.

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) – результат перенесення психотравмуючої події (війна, аварія, насильство). Характеризується флешбеками, порушеннями сну, емоційною гіперзбудливістю, уникненням подразників, що нагадують про травму.

Також важливо розрізняти еустрес (позитивний, мотиваційний стрес) і дистрес (деструктивний, виснажливий). Перший стимулює розвиток, другий — веде до дезадаптації.

Стрес у професійній діяльності педагогів та учнів

В освітньому середовищі стресові чинники мають як зовнішнє, так і внутрішнє походження, охоплюючи як педагогічну діяльність, так і навчальні процеси здобувачів освіти.

У педагогів основними джерелами стресу є:

- надмірне навантаження, багатозадачність;
- дефіцит часу на підготовку та відпочинок;
- неочікувані зміни в освітній політиці;
- низький рівень підтримки з боку адміністрації;
- комунікативні конфлікти з учнями або батьками;
- цифрове перевантаження в умовах дистанційної освіти.

Наслідками є емоційне вигорання, професійна деформація, зниження задоволеності працею, труднощі в конструктивній взаємодії з колегами та студентами, роздратованість.

У студентів та учнів стрес виникає через:

- інтенсивне навчальне навантаження;
- конкуренцію за успішність;
- оцінювальний тиск з боку педагогів і родини;
- соціальні труднощі в адаптації до нового колективу;
- страх не відповідати очікуванням.

Стан стресу у представників молодіжного середовища, особливо у здобувачів професійної освіти, має складний і багаторівневий вплив на психіку та поведінку.

Порушення когнітивних функцій у вигляді зниження концентрації уваги, погіршення пам'яті, зниження швидкості обробки інформації часто стають першими ознаками прихованого або хронічного психоемоційного виснаження. У таких умовах навчальний матеріал засвоюється менш ефективно, зменшується пізнавальний інтерес, що призводить до зниження академічної мотивації та загальної успішності [13; 24].

Психоемоційне напруження також впливає на соціальну поведінку здобувачів освіти. У деяких осіб проявляється тенденція до ізоляції, уникання групової взаємодії, зменшення рівня емоційної відкритості, зниження ініціативності у спілкуванні. Інші, навпаки, демонструють реакції гіперзбудження, дратівливості, агресії, що можуть бути спрямовані як на оточення (педагогів, однолітків), так і на самих себе (аутоагресія, соматизація стресу).

Усе це негативно позначається на якості міжособистісної взаємодії, формує деструктивні комунікативні сценарії, перешкоджає формуванню здорового психологічного клімату в колективі та поглиблює відчуття самотності й неприйняття [8; 24; 39].

Таким чином, стрес у закладах освіти набуває системного, а не випадкового характеру, охоплюючи всі елементи навчально-виховного процесу – від особистісних переживань окремих учасників до загального мікроклімату в групах, колективах, установах. Він виявляється не лише на рівні індивідуального емоційного стану, але проявляється й у моделях комунікації, стилях управління, педагогічній взаємодії, порушуючи механізми зворотного зв'язку, сприяючи формуванню бар'єрів у спілкуванні, втраті взаєморозуміння [2; 14; 39].

Наслідками такого впливу є:

- підвищена конфліктність у міжособистісних і професійних взаєминах;
- зниження рівня довіри між учасниками освітнього процесу;
- порушення почуття психологічної безпеки в навчальному середовищі;
- демотивація до навчання і самореалізації;
- втрата здатності до конструктивного діалогу.

Усе вищезазначене свідчить про те, що вплив стресу на комунікативну поведінку в закладі освіти є комплексним феноменом, який потребує всебічного наукового аналізу. Необхідність глибокого

вивчення цієї проблеми полягає не тільки в розкритті теоретичних засад, а ще й вимагає пошуку практичних шляхів оптимізації комунікативної взаємодії в умовах психоемоційного напруження. А це, у свою чергу, визначає важливість розробки ефективних психокорекційних програм та впровадження систем психологічної підтримки для учасників освітнього процесу [25; 43].

1.2. Комунікація учасників освітнього процесу: структура, функції, бар'єри

Комунікація є фундаментом усіх форм взаємодії в освітньому процесі, оскільки саме через неї відбувається передача знань, формування цінностей, встановлення норм поведінки та регуляція міжособистісних стосунків.

У широкому розумінні комунікація – це не лише обмін інформацією між учасниками навчального процесу, а багатокomпонентна система психолого-педагогічної взаємодії, яка включає когнітивний, емоційний, мотиваційний та поведінковий аспекти [28; 47].

У закладі освіти комунікація виконує широкий спектр функцій, цілей і завдань. Вона є інструментом:

- передачі навчального матеріалу від викладача до студента;
- організації спільної діяльності – в групах, на практичних заняттях, у проєктах;
- формування міжособистісних стосунків між усіма учасниками освітнього середовища – здобувачами освіти, викладачами, адміністрацією;

- створення безпечного психологічного клімату, в якому кожен учасник має змогу вільно висловлювати свої думки, емоції, запити без страху бути осудженим чи приниженим.

Комунікація в навчанні – це також потужний інструмент формування мотивації до навчання. Завдяки відкритому діалогу, заохоченню до обговорень, рефлексії, активного слухання викладач стимулює когнітивну активність студентів, пробуджує інтерес до предмета, підсилює внутрішню мотивацію. Ефективне спілкування в класі сприяє розвитку довіри, що, у свою чергу, є основою побудови стабільних навчальних відносин і зменшує ймовірність виникнення комунікативних бар'єрів [2; 26].

Крім того, в освітньому середовищі комунікація виконує не лише дидактичну, а й виховну функцію, формуючи в молоді моральні орієнтири, соціальну відповідальність, культуру діалогу, повагу до іншої точки зору. Через регулярні акти спілкування реалізуються також соціалізуючі функції – засвоєння норм і ролей, прийнятих у певному соціальному середовищі. Завдяки підтримуючому слову викладача, позитивному емоційному підкріпленню, конструктивному зворотному зв'язку реалізується функція психологічної підтримки, що є особливо важливою в періоди адаптації, стресу, підвищених академічних навантажень [13].

Таким чином, комунікація в закладі освіти – це не просто технічний процес передачі знань, а жива динамічна система, в якій відбувається взаємний обмін досвідом, формуються особистості, підтримуються соціальні зв'язки та забезпечується цілісність навчального середовища. Її ефективність безпосередньо впливає на якість освіти, рівень психологічного благополуччя учасників процесу, результативність навчання та професійне становлення здобувачів освіти.

Вербальна та невербальна комунікація

У психології розрізняють два основних канали комунікації – вербальний (словесний) і невербальний (мовчазний, невербальний супровід спілкування).

Вербальна комунікація у навчальному процесі – це не лише передача знань, а й організація співпраці, обговорення проблем, побудова діалогу та зворотного зв'язку. Вона реалізується через мову, інтонацію, лексичний вибір, ритм мовлення, що дозволяє передавати складну і структуровану інформацію. Від її якості залежить ефективність пояснення навчального матеріалу, сприйняття завдань, рівень залучення студентів у процес навчання [28; 31].

Невербальна комунікація відіграє не менш важливу роль. Жести, міміка, постава, дистанція, тон голосу, паузи, напрям погляду – усе це є «мовою тіла», яка впливає на емоційний клімат спілкування. У стресових ситуаціях саме невербальні сигнали часто демонструють справжній стан учасників взаємодії: роздратованість, невпевненість, захисні реакції, тривогу або прагнення до контакту. Ігнорування цих аспектів може призвести до непорозуміння або конфлікту, навіть якщо вербальне повідомлення було нейтральним чи позитивним [26; 29].

Найбільш ефективною є інтегрована комунікація, у якій вербальні й невербальні канали узгоджені між собою і взаємно підсилюють зміст повідомлення. У протилежному випадку (коли слова суперечать міміці або інтонації) виникає так званий комунікативний дисонанс, який ускладнює міжособистісну взаємодію.

Роль комунікації у взаємодії педагог – студент

Комунікація в освітньому процесі – це не лише засіб навчання, але й інструмент формування особистості, моральних установок, стилю мислення та емоційного реагування. У взаємодії педагог – студент формуються основи довіри, відповідальності, взаємної поваги, відкритості.

Успішна педагогічна комунікація має:

мотиваційну функцію – стимулює пізнавальний інтерес;

регулятивну функцію – координує навчальну діяльність;

рефлексивну функцію – сприяє отриманню зворотнього зв'язку та формуванню самоусвідомлення;

соціалізуючу функцію – впливає на формування соціальних моделей поведінки.

Ефективна взаємодія передбачає симетричне спілкування, коли кожна сторона не лише передає, але й готова приймати інформацію, враховувати позицію іншого. Така взаємодія вимагає високого рівня комунікативної компетентності, що включає вміння слухати, задавати питання, формулювати чіткі думки, зберігати доброзичливий контакт.

У той же час порушення комунікації між педагогом і студентом – один із поширених джерел стресу, який веде до формування психологічної дистанції, відчуження, втрати довіри. Якщо викладач використовує авторитарний стиль спілкування або студент переживає невпевненість, страх критики – комунікація стає фрагментованою, односторонньою, конфліктною.

Соціально-психологічні аспекти взаємодії в умовах стресу

У стресових умовах якість комунікативної взаємодії значно погіршується. На психологічному рівні стрес може спричиняти:

посилення внутрішньої тривожності, що веде до невпевненості під час виступів, уникнення спілкування;

когнітивне звуження – зменшення кількості варіантів поведінки, шаблонність відповідей, труднощі у сприйнятті складної інформації;

емоційну ригідність – зниження емпатії, схильність до емоційної глухоти або надмірної емоційної реакції;

агресивність або замкнутість як форми захисної реакції.

В умовах освітнього процесу такі зміни можуть стати бар'єрами до продуктивної взаємодії. Наприклад, студент, що перебуває у стані

стресу, може інтерпретувати нейтральне зауваження як образу, прояв недовіри чи приниження. Педагог, своєю чергою, сприймає реакцію студента як невихованість, пасивність або недисциплінованість. В результаті відбувається руйнування каналу взаєморозуміння, яке дуже складно відновити без цілеспрямованої роботи над комунікативною культурою в умовах психологічної підтримки [8].

Стрес також підсилює суб'єктивні оцінки ситуації, що викликає спотворене сприйняття партнера по спілкуванню. Це може призвести до формування психологічного опору, уникання конструктивної взаємодії або стійких стереотипів.

Вплив мовного бар'єру на ефективність освітньої комунікації в умовах стресу

Одним із вагомих факторів, що ускладнює комунікативну взаємодію в освітньому середовищі, є мовний бар'єр – ситуація, коли учасники спілкування з різних причин не можуть повноцінно обмінюватися інформацією через низький рівень володіння спільною мовою, обмежений словниковий запас, відмінності у мовленнєвих кодах, акцентологічні труднощі або культурно-мовні відмінності.

У контексті сучасної освіти, особливо в умовах підвищеної мобільності населення, дистанційного навчання та мультилінгвального середовища, мовний бар'єр набуває особливої актуальності як комунікативна, так і психологічна проблема [31; 38; 45].

Згідно з психолінгвістичними дослідженнями, ефективна комунікація залежить не лише від знання лексичних одиниць і граматичних конструкцій, але й від здатності використовувати мову як інструмент соціального взаєморозуміння, з урахуванням контексту, невербальних сигналів, інтонації, культурних норм. Коли у студента або викладача виникають труднощі у вербальному вираженні своїх думок чи розумінні співрозмовника, це створює внутрішнє напруження, знижує впевненість у собі, спричиняє почуття фрустрації та відчуття ізоляції.

Мовний бар'єр у такому випадку виступає не лише як комунікативна перешкода, а й як додатковий стресогенний фактор, що може посилювати вже наявний психологічний дискомфорт. Особливо гостро це відчувається в умовах:

- нової соціальної групи (наприклад, перехід до іншого закладу освіти або країни);
- зміни мови навчання;
- навчання в умовах двомовного середовища;
- використання спеціалізованої термінології, до якої студент не адаптований.

У таких ситуаціях мовний бар'єр тісно взаємодіє з тривожністю, невпевненістю у власній комунікативній спроможності, страхом осуду або непорозуміння, що формує замкнуте коло: чим сильніша напруга, тим гірше функціонують мовленнєві механізми, що своєю чергою підсилює стрес.

Крім того, мовний бар'єр може бути не лише об'єктивним (фактична мовна невідповідність), а й суб'єктивним (внутрішні переконання особи щодо своєї неспроможності спілкуватися адекватно). Наприклад, студент, який формально володіє мовою, може уникати відповідей через страх помилитися або бути неправильно зрозумілим. Така внутрішня мовна тривожність знижує рівень активності, веде до уникнення ситуацій публічного мовлення, обмеження в груповій роботі, втрати ініціативності.

Мовний бар'єр також часто виступає каталізатором міжкультурного непорозуміння, коли одна й та сама фраза, інтонація або жести інтерпретуються різними учасниками взаємодії по-різному. Це особливо актуально в контексті мультикультурних академічних середовищ, де представники різних етносів можуть мати різну систему етикету, мовленнєвих пріоритетів, темп розмови, очікуваний стиль звернення тощо.

У системі «педагог – студент» мовний бар'єр може призвести до:

- неповного або викривленого сприйняття навчального матеріалу;
- зниження активності під час занять;
- викривлення оцінки знань через недостатню виразність;
- емоційного дистанціювання;
- недовіри, яка дуже часто базується не на особистих якостях, а на мовленнєвих труднощах.

Для викладача мовний бар'єр також може стати джерелом професійного стресу, особливо якщо він має справу з групою різнорідних за мовним рівнем студентів. У таких випадках виникає потреба в адаптації навчального матеріалу, спрощенні мовлення, контролі за зворотним зв'язком, що збільшує навантаження і вимагає додаткових комунікативних ресурсів.

Отже, мовний бар'єр у закладах освіти виконує подвійну деструктивну функцію: з одного боку, ускладнює ефективну взаємодію між учасниками навчального процесу, а з іншого — виступає джерелом хронічного стресу, який погіршує емоційний стан і комунікативну активність.

Подолання цієї проблеми потребує цілеспрямованої роботи над розвитком комунікативної компетентності, впровадження підтримуючих стратегій з боку викладачів, створення безпечного мовного середовища та застосування інклюзивних методів навчання, що враховують індивідуальні особливості студентів [26; 31; 47].

Приналежність до різних релігійних традицій як чинник міжкультурних непорозумінь і джерело стресу в освітньому процесі.

У багатокультурному суспільстві, особливо в умовах глобалізації, міграційних процесів і цифрової мобільності, освітній простір дедалі частіше перетворюється на мультикультурне середовище, у якому стикаються представники різних національностей, мов, культурних та релігійних традицій. В цьому контексті релігійна приналежність

набуває значення не лише як особистісна або духовна категорія, а й як соціокультурний чинник, що безпосередньо впливає на комунікативну поведінку, світоглядні орієнтири, норми етикету, стилі навчання, а, отже, – і на якість взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Приналежність до різних релігій – християнства, ісламу, юдаїзму, буддизму, індуїзму тощо — формує специфічні ціннісні системи, що відображаються в:

- особливостях мовленнєвого етикету (звертання, прийнятна лексика);
- нормах гендерної взаємодії;
- ставленні до авторитету викладача;
- розумінні концепцій часу, праці, обов'язку;
- допустимих межах невербальної поведінки (зоровий контакт, фізична дистанція, дотик тощо).

Ці розбіжності не завжди усвідомлюються учасниками освітнього процесу, але вони можуть провокувати міжкультурне непорозуміння, особливо в контексті спілкування в умовах стресу, коли толерантність знижується, а сприйняття інтерпретується через призму внутрішньої напруги.

Так, наприклад, студенти-мусульмани можуть дотримуватися специфічних обрядів (щоденна молитва, пост під час Рамадану), що може викликати непорозуміння або навіть неприязнь з боку оточення, яке не володіє відповідними культурними знаннями. Представники православного християнства можуть розраховувати на святкові вихідні згідно з церковним календарем, а студенти з єврейських родин – дотримуватися шабату, що може вплинути на графік навчання, відвідування занять чи залікових заходів.

Такі обставини необхідно враховувати при формуванні розкладу занять, під час проведення групової роботи, організації заходів, щоб уникнути відчуття виключеності або дискримінації. Якщо ці моменти

ігноруються, виникає ризик формування культурного бар'єра, який часто сприймається не як організаційне непорозуміння, а як особиста неповага чи упереджене ставлення. Це, у свою чергу, провокує стресові реакції у релігійно орієнтованих студентів, які можуть відчувати себе ізольованими, маргіналізованими або несправедливо оціненими.

Психологічний стрес, викликаний етнокультурними і релігійними непорозуміннями, часто має прихований характер, оскільки його не прийнято виносити на обговорення. Такий стрес може проявлятися у вигляді:

- внутрішнього конфлікту між власними переконаннями і вимогами освітнього середовища;
- тривожності, через приховування своїх релігійних вподобань;
- зниження самоповаги через відсутність розуміння з боку викладачів чи одногрупників;
- агресивної або пасивної реакції на культурну стигматизацію.

Крім того, викладачі також можуть опинитися у складній ситуації, коли не мають достатньої компетентності у сфері міжкультурної педагогіки. Нерозуміння принципів світогляду студентів певної релігії може призвести до конфліктів, зниження ефективності навчального процесу, втрати авторитету та появи вторинного стресу у самих педагогів.

Отже, приналежність до різних релігійних традицій – це не лише культурна особливість, а й потенційне джерело міжособистісного напруження та емоційного дистресу. Для ефективної комунікації та психологічного добробуту учасників освітнього процесу необхідно:

- формувати культуру релігійної толерантності;
- забезпечувати інформованість викладачів про основи культурної чутливості;
- впроваджувати елементи інклюзивної педагогіки;
- створювати простір безпечного діалогу, в якому кожна релігійна ідентичність буде визнана і поважатиметься.

З огляду на вищевказане, забезпечення психологічно безпечного комунікативного середовища є ключовим завданням педагогічної практики. Підтримка, емпатія, відкритий діалог, можливість висловити емоції без осуду – це ті умови, які дають змогу зменшити деструктивний вплив стресу та сприяти побудові ефективної взаємодії. Тільки за таких умов освітнє середовище може залишатися гуманним, продуктивним і захищеним від деструктивного впливу міжкультурного стресу [29; 45].

1.3. Вплив стресу на комунікацію учасників освітнього процесу

У сучасній психологічній науці дедалі більше уваги приділяється взаємозв'язку між стресовими станами та комунікативною поведінкою особистості, оскільки саме спілкування є одним із найважливіших каналів соціальної взаємодії, реалізації особистісних установок, вираження емоцій і потреб.

Зниження якості комунікації під впливом стресу є одним із найчастіших механізмів порушення соціального функціонування як у повсякденному, так і професійному житті. В умовах освітнього процесу, де взаємодія відбувається на постійній основі, це явище набуває особливої ваги.

Теорії психологічного впливу стресу на поведінку

Починаючи з праць Ганса Сельє, який описав загальний адаптаційний синдром, стрес розглядається як системна реакція організму та психіки на порушення рівноваги з навколишнім середовищем. Однак сучасна психологія значно розширила цю концепцію, включивши в аналіз особистісні чинники, когнітивні інтерпретації, поведінкові патерни та соціальний контекст [3; 25].

Однією з провідних концепцій є транзакційна модель стресу Річарда Лазаруса, згідно з якою рівень і наслідки стресу залежать не стільки від об'єктивної складності ситуації, скільки від того, як індивід її інтерпретує, а також від наявних ресурсів подолання (coping strategies).

У цій моделі стрес є не просто реакцією, а когнітивно-мотиваційним процесом, що тісно пов'язаний із комунікативною поведінкою. Якщо людина сприймає ситуацію як загрозову та не вірить у свої сили – комунікація ускладнюється, набуває ригідних або захисних форм [25].

З точки зору когнітивно-біхевіорального підходу (А. Бек, А. Елліс), стрес запускається через irrational beliefs – неадаптивні переконання, які транслуються і у комунікацію. Наприклад, фрази на кшталт: «Я обов'язково повинен усе зробити ідеально», «Якщо мене критикують, значить я нікчемний» – призводять до стресових реакцій і уникнення комунікативних ситуацій [24; 38].

Психодинамічна теорія (З. Фройд, К. Юнг, Е. Еріксон) розглядає стрес як результат внутрішніх конфліктів особистості, які проявляються у формі проєкцій, оборонних механізмів (наприклад, проєкції, ізоляції, раціоналізації) у процесі спілкування. У такому випадку, комунікація використовується для зняття напруги, але також може викликати вторинний стрес [24; 30].

Гуманістичні психологи (К. Роджерс, А. Маслоу) вважають, що стрес у комунікації виникає через відсутність емпатійного середовища, автентичності, підтримки, що блокує відкритість і порозуміння. Згідно з цим підходом, ключем до подолання комунікативного стресу стає створення середовища прийняття й довіри [13; 26].

Стрес як дезорганізуючий і стимулюючий чинник

Залежно від інтенсивності, тривалості та інтерпретації стресу, він може виступати як деструктивною, так і конструктивною силою в міжособистісній комунікації.

Стрес як дезорганізуючий чинник:

- порушує когнітивні процеси (зниження концентрації, пам'яті, логічності мислення);
- знижує здатність до емпатії;
- призводить до імпульсивних або агресивних реакцій;
- зменшує здатність адекватно інтерпретувати невербальні сигнали;
- провокує уникнення спілкування, ізоляцію або емоційне відчуження.

Стрес як стимулюючий чинник:

- мобілізує внутрішні ресурси у ситуаціях «соціального виклику»;
- активізує навички переконання, аргументації, лідерства;
- спонукає до підтримки через посилене комунікативне включення;
- сприяє формуванню групової єдності у кризових умовах («ефект згуртування»).

Таким чином, стрес має амбівалентну природу у контексті комунікації: за умови достатнього рівня адаптаційних ресурсів, він стає рушієм розвитку комунікативних стратегій; у випадку їх виснаження – дезорганізуючим фактором, що веде до емоційної дисфункції.

Сучасні дослідження вітчизняних і зарубіжних авторів

У наукових працях останніх десятиліть активно досліджується вплив стресу на якість міжособистісної взаємодії, зокрема в освітньому, медичному, військовому та корпоративному середовищах.

Серед зарубіжних авторів варто відзначити:

Деніела Гоулмана, який у своїх працях про емоційний інтелект підкреслює роль стресу як бар'єра до ефективної комунікації;

Сьюзен Фіске, що досліджує стереотипізацію як наслідок стресових станів у міжгруповій взаємодії;

Роберта Сапольскі, який з нейронаукової точки зору доводить, що хронічний стрес змінює роботу префронтальної кори, що ускладнює соціальне мислення та комунікативні реакції.

Серед українських дослідників проблематика стресу і комунікації розглядалася у працях:

Т. Титаренко, яка досліджує адаптаційні механізми особистості в умовах психосоціального стресу;

С. Максименка, який підкреслює роль комунікативної компетентності у подоланні стресу;

Н. Паніної, яка аналізує механізми соціального напруження в освітньому середовищі.

Актуальні емпіричні дослідження в галузі соціальної та освітньої психології підтверджують, що наявність особистісних ресурсів, таких як емоційна саморегуляція, комунікативна толерантність, асертивність та соціальна підтримка з боку референтної групи, відіграє ключову роль у пом'якшенні негативного впливу стресу на комунікативну поведінку людини. Ці чинники не лише зменшують імовірність деструктивної поведінки у стресових ситуаціях, але й сприяють збереженню ефективності міжособистісної взаємодії, що є критично важливим в умовах навчального процесу [14; 25; 30].

Емоційна саморегуляція – здатність особистості усвідомлювати, контролювати і модифікувати власні емоційні реакції – виступає своєрідним «буфером» у комунікативних ситуаціях, коли виникає загроза втрати контролю через фрустрацію, конфлікт чи тиск. Люди з високим рівнем саморегуляції здатні стримувати імпульсивні реакції, не вдаючись до агресії, замкненості або пасивно-агресивної поведінки. Вони також легше відновлюються після негативного соціального досвіду, швидше відновлюють довіру та зберігають діалог навіть у складних обставинах [14; 24; 38].

Комунікативна толерантність – це готовність приймати іншу точку зору, розуміти мотиви поведінки співрозмовника, бути відкритим до діалогу навіть у ситуаціях незгоди. Вона допомагає уникати ескалації конфліктів, сприяє формуванню атмосфери довіри,

взаємоповаги та співпраці. У стресових умовах, коли підвищується емоційна чутливість і знижується гнучкість мислення, комунікативна толерантність дозволяє зберегти здатність до конструктивного обміну думками, зменшуючи ризик міжособистісного відторгнення [21; 30; 38].

Асертивність, як здатність особи чітко й упевнено виражати свої думки, почуття, потреби без порушення прав інших, є ефективною стратегією подолання комунікативного стресу. Асертивна поведінка дозволяє уникати як надмірної агресивності, так і невпевненого мовчання чи пасивності, що часто стають типовими реакціями на стресові фактори. Асертивна особистість здатна підтримувати баланс між особистісною автономією і повагою до співрозмовника, зберігаючи емоційну рівновагу навіть у складних розмовах [13; 26; 47].

Соціальна підтримка з боку групи (одногрупників, колег, викладачів) виступає ключовим екстернальним ресурсом, який знижує рівень переживаного стресу. Відчуття приналежності, прийняття, психологічної безпеки зменшує напругу і сприяє розкриттю потенціалу комунікативної взаємодії. За наявності підтримки людина рідше вдається до уникнення контактів, краще справляється з фрустрацією, відчуває менше страху перед негативною оцінкою.

Натомість, якщо зазначені ресурси – емоційна стабільність, толерантність, асертивність і підтримка – перебувають на низькому рівні, особа стає вразливою до деструктивного впливу стресу. Це проявляється у підвищенні тривожності, що блокує мовленнєву активність; виникненні мовчазності або замкненості, які унеможливляють повноцінну комунікацію; розвитку агресії, яка призводить до ескалації конфліктів і порушення психологічного клімату. У таких випадках комунікація стає не каналом розв'язання проблем, а додатковим джерелом напруження, непорозуміння та соціального відторгнення [30; 39].

Таким чином, розвиток особистісних комунікативних ресурсів є критично важливим для забезпечення психологічного добробуту в освітньому середовищі, особливо в умовах постійного впливу стресогенних факторів. Формування емоційної стійкості, комунікативної культури, асертивності та підтримуючого середовища – це не лише умова ефективного навчання, а й запорука гуманізації взаємин у межах навчального процесу.

Аналіз сучасних психологічних підходів до вивчення взаємозв'язку між стресом і комунікацією демонструє складну, багатовекторну й динамічну природу цього феномену, який проявляється на перетині когнітивних, емоційних, поведінкових і соціокультурних компонентів.

Стрес впливає на всі рівні комунікативної взаємодії: від внутрішньої готовності і контакту до здатності ефективно кодувати й декодувати повідомлення, реагувати на емоції співрозмовника, встановлювати довіру, вирішувати конфлікти. У цьому контексті комунікація постає не лише як інструмент інформаційного обміну, а як індикатор і регулятор психологічного стану особистості [14].

Під впливом стресу комунікативна поведінка змінюється в бік ризику комунікативних збоїв: з'являються агресивні або захисні реакції, уникнення спілкування, мовчання, недовіра, гіперчутливість до критики. Це веде до дезорганізації взаємодії, зниження групової згуртованості, підвищення конфліктності та руйнування соціального мікроклімату, особливо в колективах з низьким рівнем комунікативної культури.

Успішна соціальна взаємодія в умовах стресу можлива лише за умови формування адаптивної комунікативної компетентності, що включає низку взаємопов'язаних психологічних характеристик. Зокрема, йдеться про:

розвинену саморефлексію – здатність усвідомлювати власні емоційні стани, наміри, поведінкові стратегії, їхній вплив на комунікацію;

емоційний інтелект – вміння розпізнавати, інтерпретувати, керувати власними емоціями й емоціями інших осіб;

адаптивні копінг-стратегії – способи подолання труднощів без втрати психологічної рівноваги та безпечної взаємодії з оточенням;

культуру діалогу – орієнтацію на відкритість, співпрацю, прийняття альтернативних точок зору, навіть у складних чи напружених ситуаціях.

Окреме значення має створення підтримуючого соціального та емоційного середовища, у якому людина не боїться висловити свої думки, звернутися по допомогу, визнати труднощі. Таке середовище сприяє психологічній безпеці, відновленню комунікативної впевненості та зменшенню тривожності, пов'язаної з міжособистісною взаємодією.

У контексті освітнього процесу, де комунікація виступає базовим інструментом розвитку особистості, соціалізації, навчання і підтримки, роль психологічної стабільності у спілкуванні є критично важливою.

Саме через педагогічну комунікацію реалізується передача знань, цінностей, досвіду, формуються моделі поведінки, соціальні ролі, світоглядні орієнтири [26]. Тому забезпечення ефективної, гуманної, адаптивної взаємодії між усіма учасниками навчального процесу має бути пріоритетом сучасної психолого-педагогічної практики [30; 38].

Узагальнюючи, можна стверджувати, що подолання негативного впливу стресу на комунікацію потребує комплексного підходу, що поєднує розвиток особистісних ресурсів, формування емоційної грамотності, впровадження психопрофілактичних програм і активне створення атмосфери взаємної поваги, підтримки і довіри в освітньому просторі.

Висновки до розділу 1

У результаті аналізу наукової літератури, сучасних психологічних підходів і теоретичних досліджень, представлених у першому розділі роботи, було сформульовано низку важливих висновків, які дають змогу глибше зрозуміти сутність та механізми впливу стресу на комунікацію в освітньому середовищі:

Стрес є складним багатокomпонентним психофізіологічним явищем, що виникає у відповідь на внутрішні або зовнішні подразники, які порушують стан гомеостазу людини. Його дія охоплює когнітивну, емоційну, поведінкову та соматичну сфери, знижуючи ефективність функціонування особистості в соціумі. У межах освітнього простору стрес виявляється як у студентів, так і у викладачів, значно впливаючи на якість навчальної діяльності та взаємодії.

Було з'ясовано, що реакції на стрес мають фазовий характер (тривога – опір – виснаження) та визначаються як інтенсивністю подразника, так і особистісними ресурсами індивіда. При недостатній адаптації стрес переходить у дистрес, що супроводжується дезорганізацією поведінки, емоційною нестабільністю, агресією або апатією.

Комунікація в освітньому процесі виконує не лише інформаційну, а й емоційно-регулятивну, мотиваційну, соціалізуючу та підтримуючу функції, будучи ключовим інструментом взаємодії між викладачем і студентом. Її ефективність залежить від узгодженості вербальних і невербальних компонентів, рівня довіри, емоційної відкритості, здатності до рефлексії та толерантного ставлення до іншої точки зору.

Стрес безпосередньо впливає на якість комунікації, змінюючи стиль спілкування, порушуючи здатність до емпатії, знижуючи увагу та когнітивну гнучкість. Він може як дезорганізувати, так і, в окремих випадках, мобілізувати комунікативну поведінку особистості.

У більшості випадків, особливо в умовах хронічного психоемоційного напруження, спостерігається зростання конфліктності, мовчазності, агресивності або відсторонення.

Особливою проблемою є мовний та міжкультурний бар'єр у спілкуванні, що виникає в умовах багатонаціонального або багатомовного середовища. Недостатнє знання мови, нерозуміння специфіки невербальної поведінки, відмінності у культурних і релігійних традиціях, можуть викликати емоційний дистрес та комунікативне непорозуміння, що негативно позначається на процесі навчання та взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Сучасні психологічні теорії (когнітивно-поведінковий, транзакційний, гуманістичний, психодинамічний підходи) пояснюють взаємозв'язок стресу та комунікації з різних точок зору, однак усі вони підкреслюють значення індивідуального сприйняття стресора, рівня емоційної саморегуляції, соціального досвіду та підтримки як критичних чинників, що зумовлюють адаптивну або деструктивну модель поведінки в комунікативних ситуаціях.

Особистісні ресурси – емоційна саморегуляція, комунікативна толерантність, асертивність, здатність до саморефлексії – є захисними факторами, що знижують інтенсивність негативного впливу стресу на комунікативну поведінку. За їх низького рівня зростає ризик формування комунікативних бар'єрів, втрати взаєморозуміння, посилення відчуженості.

Емпіричні дослідження підтверджують, що психологічна безпека, позитивний соціально-психологічний клімат, підтримка з боку групи, відкритість до діалогу сприяють зниженню рівня стресу та збереженню ефективної міжособистісної взаємодії, навіть у складних умовах.

Зважаючи на наведене, можна стверджувати, що комунікація та стрес у контексті освітнього процесу є взаємопов'язаними динамічними явищами, що мають як теоретичне, так і практичне

значення. Їх вивчення є важливою передумовою для формування ефективних програм психопрофілактики, психокорекції та розвитку комунікативної культури в навчальних закладах.

Отже, для підвищення якості освітньої взаємодії в умовах психоемоційного напруження доцільно впроваджувати комплексні психолого-педагогічні стратегії, які поєднують розвиток емоційного інтелекту, навичок стрес-менеджменту, асертивного спілкування та створення підтримуючого комунікативного середовища.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ СТРЕСУ НА КОМУНІКАЦІЮ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

2.1. Організація дослідження: цілі, вибірка, методи, процедура

Організація емпіричного дослідження в галузі психології передбачає поетапне, науково обґрунтоване планування і реалізацію дослідницького процесу, яке включає комплекс взаємопов'язаних складових: визначення логіки дослідження, формування його цілей, чітке структурування етапів, добір відповідного інструментарію, обґрунтування вибірки, а також суворе дотримання етичних принципів під час роботи з учасниками [5]. Такий комплексний підхід дозволяє забезпечити наукову достовірність, внутрішню і зовнішню валідність, надійність і репрезентативність результатів [7; 22].

Насамперед, важливо чітко визначити логіку дослідження – від постановки проблеми та гіпотези до вибору конкретних методів збору інформації й способів її інтерпретації. Це створює послідовність і логічну узгодженість на всіх етапах роботи.

Формування мети дослідження та дослідницьких завдань забезпечує орієнтацію на кінцевий результат і конкретизує, які саме аспекти психологічного феномена будуть вивчатися. Мета повинна бути релевантною темі дослідження, а завдання – операціоналізувати її через доступні для вимірювання параметри.

Визначення етапів дослідження дозволяє розподілити дослідницьку діяльність у часі, врахувати попередню підготовку (організаційний етап), основну емпіричну роботу (збір даних) та аналітичну частину (обробка результатів, інтерпретація, узагальнення). Такий підхід забезпечує структурованість і контроль за ефективністю реалізації запланованого.

Особливу увагу приділяють вибору психодіагностичних методик – анкет, тестів, шкал, інтерв'ю чи спостереження, які мають бути валідними, надійними, відповідними завданням дослідження та віковим, соціальним і культурним характеристикам вибірки. Комплексне застосування кількісних та якісних методів дозволяє отримати глибший, багатовимірний аналіз досліджуваного явища.

Формування вибірки дослідження має базуватися на наукових засадах – враховуються такі характеристики, як кількість учасників, їхній вік, стать, соціальний статус, рівень освіти, специфіка професійної діяльності. Репрезентативність вибірки є запорукою того, що результати дослідження можуть бути екстрапольовані на ширше коло схожих ситуацій чи груп.

Не менш важливим компонентом є дотримання етичних стандартів дослідження, що передбачає інформовану згоду учасників, добровільну участь, право на анонімність та конфіденційність, захист персональних даних, недопущення психологічного чи морального тиску. Це забезпечує не лише юридичну і професійну легітимність дослідження, але й сприяє формуванню довіри з боку респондентів, що позитивно впливає на якість зібраних даних.

Таким чином, ретельно продумана організація емпіричного дослідження створює підґрунтя для отримання науково обґрунтованих, достовірних і практично значущих результатів, які можуть бути використані для вдосконалення психологічної практики в освітньому середовищі, а також для подальших теоретичних узагальнень у межах теми дослідження.

Ціль дослідження

Метою емпіричної частини дослідження є комплексне вивчення особливостей впливу психоемоційного стресу на комунікативну поведінку учасників освітнього процесу, зокрема викладачів та студентів закладу професійної освіти. У сучасному освітньому

середовищі, яке характеризується високим темпом змін, інформаційним перевантаженням, зростанням вимог до адаптивності, комунікація стає не лише засобом передачі знань, а й ключовим маркером психологічного благополуччя особистості.

Саме тому в дослідженні зроблено акцент на вивчення того, як рівень стресового навантаження впливає на здатність до відкритого діалогу, якість міжособистісної взаємодії, рівень довіри, конфліктність, толерантність, емоційну регуляцію в процесі спілкування.

Емпіричний етап спрямований на встановлення статистично значущого зв'язку між рівнем стресу та характером комунікативної поведінки, і на когнітивному (сприйняття, інтерпретація повідомлень), так і на емоційно-поведінковому рівні (способи реагування на комунікативні виклики, схильність до агресії та уникнення контактів).

Окремий акцент зроблено на аналізі індивідуальних відмінностей у стресових реакціях та стратегіях спілкування. Це дозволяє не лише узагальнити отримані результати, а й виявити специфічні комунікативні стилі, пов'язані з різним рівнем тривожності, емоційної стабільності, соціальної відкритості.

Учасники освітнього процесу – як викладачі, так і студенти – можуть демонструвати різні реакції на один і той самий стресогенний фактор залежно від віку, комунікативного досвіду, особистісних установок, рівня адаптивності, соціальної підтримки.

Також у межах дослідження передбачалося виявити психологічні чинники, які можуть пом'якшувати або навпаки – підсилювати прояви комунікативної дезадаптації в умовах стресу.

До таких пом'якшувальних факторів можуть належати: високий рівень емоційного інтелекту, розвиток асертивності, наявність соціальної підтримки, стабільний позитивний образ "Я", а серед загострюючих – низька самооцінка, комунікативна нетерпимість, тривожність, попередній негативний досвід міжособистісного спілкування в умовах стресу.

Таким чином, мета та завдання емпіричного дослідження були спрямовані на всебічне вивчення взаємозв'язку між стресом та комунікацією, а також на виявлення психологічних механізмів, що можуть бути враховані при розробці подальших психокорекційних та профілактичних заходів у системі освіти.

Характеристика бази дослідження – Державний навчальний заклад «Харківський регіональний центр професійної освіти поліграфічних медіатехнологій та машинобудування».

Емпіричне дослідження проводилось на базі ДНЗ «Харківський регіональний центр професійної освіти поліграфічних медіатехнологій та машинобудування» (далі – ДНЗ «ХРЦПОПМТМ»).

ДНЗ «ХРЦПОПМТМ» є державним професійно-технічним закладом освіти, що забезпечує реалізацію права громадянина на здобуття професійної (професійно-технічної) та повної загальної середньої освіти. Це один із найстаріших і водночас сучасних закладів освіти Харківщини, який забезпечує якісно новий рівень системи підготовки робітників, співпрацює з громадськістю, роботодавцями, розширює діапазон запровадження нових форм, нових методик, інновацій у навчально-виробничому процесі.

Освітній заклад має сучасні аудиторії та майстерні, обладнані комп'ютерною технікою, де виготовляється різноманітна продукція. Висококваліфіковані викладачі та майстри виробничого навчання забезпечують підготовку конкурентоспроможних фахівців, готових до успішної професійної діяльності.

Особливістю закладу є змішана форма навчання, взаємодія студентів з різних соціальних, культурних та освітніх середовищ, що створює широкий спектр комунікативних ситуацій, а також потенційних стресогенних чинників. Такий контекст є надзвичайно продуктивним для вивчення впливу стресу на комунікативну поведінку.

Характеристика вибірки

У дослідженні взяли участь 30 респондентів – 15 педагогів та 15 здобувачів освіти (студентів 2–3 курсів різних спеціальностей). Вибірка включала представників освітнього середовища з різним рівнем досвіду та адаптації до процесу навчання. Педагогічні працівники представлені викладачами загальноосвітніх, загальнопрофесійних та професійно-теоретичних дисциплін, а також майстрами виробничого навчання. Студенти охоплюють як юнаків, так і дівчат віком від 16 до 20 років, які мають різний досвід адаптації до освітнього процесу.

З метою формувального експерименту було сформовано дві групи:

Контрольна група – 15 педагогів, які не брали участі у реалізації психокорекційної програми.

Експериментальна група – 15 студентів, які пройшли цикл занять у межах авторської психокорекційної програми психологічного тренінгу «Стрес-менеджмент у спілкуванні».

Таке розмежування дозволило зіставити відмінності у динаміці рівня стресу та особливостях комунікативної поведінки між особами, які зазнали психокорекційного впливу, та тими, хто діяв у звичному середовищі без спеціальних інтервенцій.

Експериментальна група була піддана цілеспрямованому впливу через тренінгові заняття, що охоплювали психологічні механізми управління стресом у комунікації, техніки емоційної регуляції та стратегії адаптації до навчального середовища. Такий підхід забезпечив можливість оцінити ефективність психокорекційної програми, а також визначити її потенційні перспективи впровадження в освітньому процесі

Критеріями включення до вибірки були:

- активна участь у навчальному процесі;
- добровільна згода на участь у дослідженні;
- відсутність психічних розладів, що потребують клінічного втручання.

Вибірка є репрезентативною для дослідження психологічних процесів у системі професійної освіти, оскільки відображає різні рівні освітньої субординації та передбачає міжгенераційну взаємодію.

Методи дослідження

Для збору емпіричних даних було використано комплекс кількісних і якісних методів психологічної діагностики:

Метод опитування – застосовувався для первинного збору соціально-демографічної інформації та самооцінки рівня психо-емоційного напруження у комунікативних ситуаціях. Використано авторську анкету, яка включала блоки питань про сприйняття стресу, труднощі спілкування, суб'єктивні реакції на конфлікти, взаємодія з іншими учасниками освітнього процесу (Додаток А).

Метод тестування:

Шкала тривожності Спілбергера–Ханіна (STAI) – для вимірювання рівня ситуативної та особистісної тривожності як одного з основних психофізіологічних індикаторів стресу (Додаток Б).

Методика діагностики комунікативної толерантності В. Бойка – дозволяє визначити рівень терпимості до інших людей у процесі міжособистісного спілкування (Додаток В).

Тест асертивності – оцінює здатність індивіда відстоювати свої права у спілкуванні, що є важливим чинником у стресових умовах. У контексті дослідження впливу стресу на комунікацію тест допомагає виявити, наскільки стресові фактори знижують або, навпаки, стимулюють прояв асертивної поведінки в учасників освітнього процесу, та як це впливає на якість взаємодії в освітньому середовищі. (Додаток Д).

Метод спостереження – використовувався в ході занять та взаємодії в навчальних групах для фіксації невербальних проявів стресу, реакцій уникнення, замкненості, підвищеної збудженості або конфліктності. Спостереження дозволило доповнити аналітичну інформацію емпіричними фактами.

Аналіз результатів навчальної та позанавчальної комунікативної активності – розглядалися дані участі студентів у групових обговореннях, презентаціях, конференціях, а також характер взаємодії між викладачами і студентами.

Емпіричне дослідження відбувалося протягом трьох етапів:

Підготовчий етап: формування вибірки, розробка опитувальника, отримання дозволу на проведення дослідження від адміністрації закладу, роз'яснення мети дослідження учасникам.

Основний етап: проведення анкетування та тестування у письмовій формі, організація індивідуального заповнення опитувальників під час занять та в позаурочний час; фіксація поведінкових реакцій під час взаємодії в групі.

Аналітичний етап: обробка результатів тестування, узагальнення якісних і кількісних даних, інтерпретація отриманих результатів у контексті досліджуваної проблеми.

Етичні аспекти дослідження

Під час проведення емпіричного дослідження дотримувались етичних принципів психологічної практики:

- Усі учасники були інформовані про умови участі у дослідженні.
- Було забезпечено анонімність та конфіденційність усіх відповідей.
- Участь у дослідженні була добровільною, з правом на відмову без пояснення причин.
- Отримані результати використовуються виключно в наукових цілях та не впливають на академічну діяльність учасників.
- Дослідження проводилось у відповідності до стандартів академічної доброчесності та з дотриманням положень чинного законодавства України щодо захисту персональних даних.

2.2. Діагностика рівня стресу та особливостей комунікативної поведінки учасників освітнього процесу

Емпіричне вивчення взаємозв'язку між рівнем стресу та особливостями комунікативної поведінки учасників освітнього процесу вимагало застосування науково обґрунтованого, валідного та надійного психодіагностичного інструментарію, здатного охопити широкий спектр емоційно-поведінкових проявів особистості.

Основна увага була зосереджена на тих аспектах, які безпосередньо впливають на ефективність комунікативної взаємодії, а саме: психоемоційний стан респондентів, рівень ситуативної та особистісної тривожності, загальний рівень стресу і толерантність до інших у процесі міжособистісного спілкування.

Зважаючи на складність предмета дослідження, було важливо підібрати такі методики, які:

- є валідованими та адаптованими до українських умов;
- відзначаються високим рівнем чутливості до внутрішнього стану особистості;
- дають змогу порівнювати результати в межах різних соціально-професійних груп (зокрема, студентів і викладачів);
- охоплюють як кількісні, так і якісні характеристики.

Вибрані психодіагностичні інструменти дозволили не лише виявити наявність стресових реакцій та порушень у сфері комунікації, а й проаналізувати динаміку, інтенсивність, а також індивідуальні варіації цих проявів залежно від ряду факторів (вік, стать, професійна роль, попередній досвід міжособистісної взаємодії тощо).

Для досягнення мети дослідження було обрано три ключові методики, які найбільш повно відображають досліджувані параметри, відповідають сучасним критеріям психометричної якості та є широко застосовуваними у практиці вітчизняних психологів:

Шкала тривожності Спілбергера–Ханіна – для оцінки ситуативної та особистісної тривожності як маркерів емоційної напруги та стресового реагування;

Шкала стресу Персіва – для виявлення загального рівня суб'єктивного стресу та його впливу на соматичні й психічні функції;

Методика комунікативної толерантності В. Бойка – для діагностики потенційних труднощів у сфері міжособистісної взаємодії, визначення здатності до адаптивної комунікації в умовах соціального напруження.

Кожна з обраних методик не лише доповнює інші, а й дозволяє отримати багатовимірний зріз психоемоційного функціонування особистості в освітньому контексті, що є необхідним для формування повноцінної психологічної картини досліджуваного феномену.

Методики, використані у дослідженні

1. Тест Спілбергера–Ханіна (STAI)

Ця методика дозволяє визначити дві форми тривожності:

Ситуативну тривожність (СТ) – емоційна реакція, що виникає у відповідь на конкретну стресову ситуацію;

Особистісну тривожність (ОТ) – стійку індивідуальну характеристику особистості, яка вказує на загальну схильність до стресу.

Кожен з двох підтестів містить по 20 тверджень. Респонденти оцінюють рівень згоди з кожним твердженням за чотирибальною шкалою. **Діапазон балів:**

низький рівень: 20–30 балів,

середній: 31–45 балів,

високий: понад 46 балів.

Ця методика є надзвичайно чутливою до внутрішнього емоційного стану, а тому дозволяє виявити прихований рівень психоемоційного напруження, який може бути не усвідомлений респондентом, але істотно впливає на його комунікативну активність (Додаток Б).

2. Шкала стресу Персіва

Дана методика спрямована на оцінку загального рівня суб'єктивного стресу, що переживається особистістю впродовж останніх двох тижнів. Вона охоплює фізичні, емоційні та поведінкові прояви стресу (наприклад, втома, дратівливість, проблеми зі сном, зниження апетиту тощо).

Респондентам пропонується оцінити частоту прояву симптомів за п'ятибальною шкалою. Отримані дані дозволяють визначити:

низький рівень стресу (до 30 балів) – особа відчувається спокійною, адаптованою;

середній (31–45 балів) – вказує на ознаки стомлення, є потреба у відновленні;

високий рівень стресу (понад 46 балів) — значне психоемоційне виснаження, ризик дезадаптації.

Ця шкала є особливо цінною для виявлення накопиченого або хронічного стресу, що не завжди супроводжується емоційними сплесками, але поступово знижує здатність до продуктивної взаємодії. (Додаток В)

3. Методика комунікативної толерантності В.В.Бойка

Методика спрямована на вивчення рівня терпимості особистості до інших у процесі міжособистісного спілкування. Вона оцінює такі компоненти:

- тенденція до емоційної відторгненості;
- бажання змінити партнера по спілкуванню;
- нетерпимість до індивідуальності;
- прагнення до домінування;
- обмеженість контактів.

Рівень комунікативної толерантності обчислюється шляхом підсумовування балів.

Інтерпретація:

високий рівень толерантності (до 40 балів) – конструктивна взаємодія, прийняття різних точок зору;

середній (41–60 балів) – ситуативна толерантність, залежна від контексту;

низький (понад 61 бал) – тенденція до конфліктності, ригідність, емоційна дистанція.

Дана методика дозволяє оцінити загальний рівень відкритості до інших, а також виявити потенційні труднощі у міжособистісному спілкуванні, які можуть загострюватися в умовах стресу (Додаток В).

Аналіз результатів: кількісні та якісні показники

Отримані дані підлягали комплексному аналізу з урахуванням як кількісних (математичних), так і якісних характеристик.

Було обчислено середні значення, рівні проявів змінних, а також здійснено порівняння груп (викладачі — студенти) з метою виявлення специфіки комунікативних і стресових профілів.

Кількісний аналіз дозволив:

- визначити середній рівень тривожності та стресу серед обох груп;
- співставити показники комунікативної толерантності;
- побудувати діаграми, які демонструють співвідношення рівнів тривожності й характеру комунікативної поведінки.

Якісний аналіз включав:

- опис індивідуальних особливостей реагування;
- виявлення тенденцій у структурі комунікативної дезадаптації (наприклад, емоційне дистанціювання або агресивне реагування);
- інтерпретацію поєднання високої тривожності з низькою толерантністю як загроза порушень міжособистісної взаємодії.

Було встановлено, що високий рівень стресу та ситуативної тривожності часто поєднується з підвищеною конфліктністю, зниженням здатності до емпатії, уникненням контактів або, навпаки, емоційною гіперреактивністю.

У респондентів із високим рівнем толерантності спостерігалася більша стійкість до стресових чинників, ефективніша комунікація навіть у напружених умовах.

Таким чином, застосування обраних психодіагностичних методик дало змогу забезпечити глибоке й обґрунтоване дослідження впливу стресу на комунікативну поведінку, а також виявити критичні точки, що потребують подальшої психокорекції.

Порівняльне дослідження контрольної та експериментальної груп

Для оцінки ефективності впливу психоемоційного стану на комунікативну поведінку учасників освітнього процесу було проведено порівняльне дослідження учасників контрольної та експериментальної груп.

Контрольна група включала 15 педагогічних працівників, які не брали участі у реалізації психокорекційної програми. До складу групи увійшли викладачі загальноосвітніх, загальнопрофесійних та професійно-теоретичних дисциплін, а також майстрами виробничого навчання. Ці респонденти працювали у звичних умовах, без цілеспрямованого психологічного втручання.

Експериментальну групу становили 15 студентів 2–3 курсів, які були залучені до реалізації психокореляційної програми психологічного тренінгу «Стрес-менеджмент у спілкуванні». Студенти охоплюють як юнаків, так і дівчат віком від 16 до 20 років, які мають різний досвід адаптації до освітнього процесу та представляли різні спеціальності, а також охоплювали як осіб із високим рівнем емоційної стабільності, так і тих, що демонстрували ознаки психоемоційного напруження.

Для обох груп було використано однаковий комплекс психодіагностичних методик:

- шкала ситуативної та особистісної тривожності Спілберґера–Ханіна,
- шкала суб'єктивного стресу Персіва,
- методика комунікативної толерантності В. Бойка (Додаток Е).

Діагностика проводилася двічі: до початку формувального етапу та після завершення тренінгової програми (через 3 тижні). Результати дослідження продемонстровані у таблиці 2.2.1 показали статистично значущі відмінності між контрольною та експериментальною групами.

У студентів, які пройшли тренінг, було зафіксовано:

- зниження показників ситуативної тривожності,
- зменшення рівня суб'єктивного стресу,
- зростання рівня комунікативної толерантності.

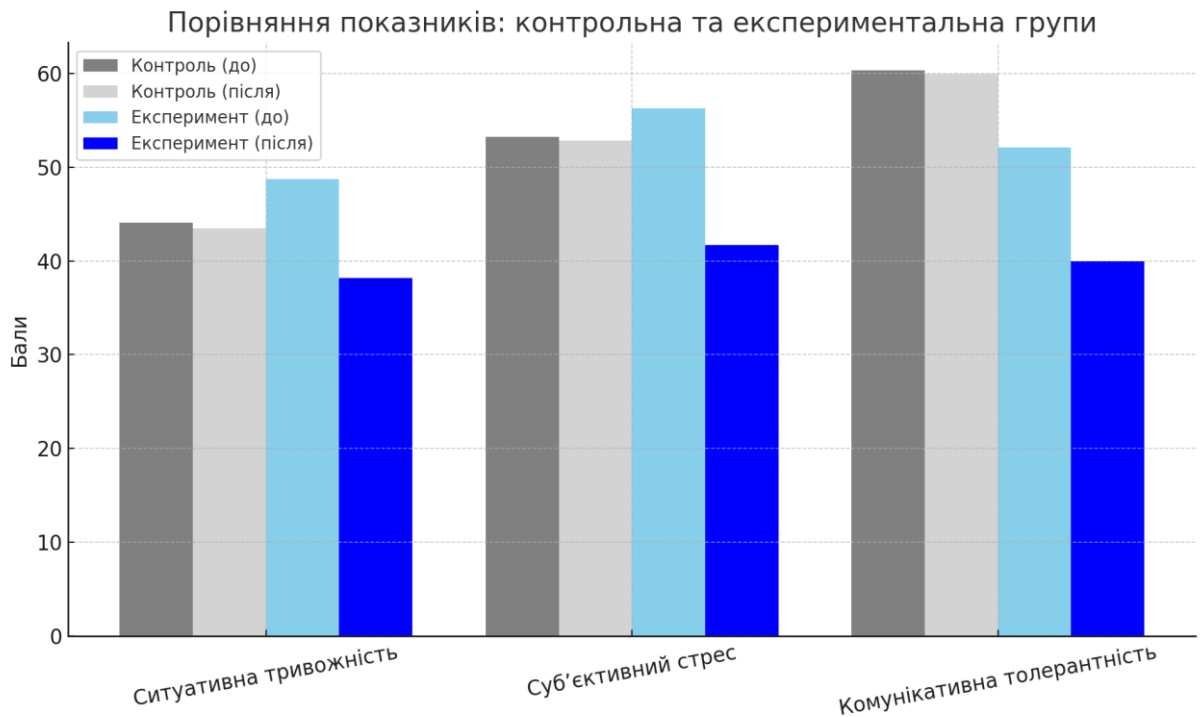
Натомість у педагогів контрольної групи істотної динаміки не виявлено, що підтверджує ефективність реалізованої програми впливу, її роль у подоланні стресу й підвищенні якості комунікативної взаємодії в освітньому процесі.

Таблиця 2.2.1

Узагальнені показники трьох ключових психодіагностичних методик

Показники	Контрольна група (до)	Контрольна група (після)	Експериментальна група (до)	Експериментальна група (після)
Ситуативна тривожність (Спілбергер–Ханін)	44.1	43.5	48.7	38.2
Рівень суб'єктивного стресу (Персів)	53.2	52.8	56.3	41.7
Комунікативна толерантність (Бойко)	60.3	59.9	52.1	40.0

Графік відображає динаміку змін ситуативної тривожності, суб'єктивного стресу та комунікативної толерантності у контрольній (педагоги) та експериментальній (студенти) групах до і після проведення психологічного тренінгу (рис. 2.2.1) Помітне покращення показників в експериментальній групі свідчить про ефективність застосованої програми.



*Рисунок 2.2.1 Порівняння показників:
контрольна та експериментальна групи*

2.3. Статистичний аналіз впливу стресу на комунікативну поведінку учасників освітнього процесу

На основі зібраних у ході емпіричного дослідження даних було здійснено багаторівневий комплексний аналіз впливу психоемоційного стресу на комунікативну поведінку учасників освітнього процесу. Такий підхід передбачав поєднання кількісних методів математико-статистичної обробки результатів із якісним психологічним аналізом виявлених феноменів, що дозволило досягти більш глибокого розуміння закономірностей досліджуваного явища.

Кількісний аналіз базувався на обчисленні показників за психодіагностичними методиками (рівні тривожності, стресу, толерантності), визначенні середніх значень, розмаху варіацій, порівнянні результатів між різними групами респондентів (студенти – викладачі) і перевірці статистичних гіпотез за допомогою t-критерію

Стьюдента та коефіцієнта кореляції Пірсона. Це дало змогу формалізувати отримані результати, виявити значущі відмінності та встановити наявність або відсутність взаємозв'язків між досліджуваними змінними.

Водночас, для досягнення цілісності дослідження, було застосовано якісну інтерпретацію даних, яка охоплювала психологічне тлумачення отриманих числових результатів з урахуванням контексту діяльності респондентів, їх соціального статусу, віку, рівня адаптації до навчального середовища та індивідуального стилю спілкування. Завдяки цьому вдалося не лише зафіксувати наявність проблем у комунікативній сфері, але й осмислити внутрішні механізми, які лежать в основі комунікативної дезадаптації в умовах підвищеного стресу.

Такий інтегративний підхід до аналізу емпіричних результатів забезпечив глибину інтерпретації та достовірність висновків. Він дозволив:

- підтвердити або спростувати попередньо сформульовані гіпотези;
- окреслити межі варіативності поведінки учасників дослідження;
- виявити чіткі психологічні закономірності впливу стресу на вербальні та невербальні аспекти комунікації;
- ідентифікувати найбільш вразливі зони у структурі міжособистісної взаємодії, що потребують психокорекційного впливу.

Таким чином, проведений аналіз не лише висвітлив зовнішні поведінкові прояви стресу в комунікації, а й дозволив зануритися в глибинні особистісні процеси, що лежать в основі утрудненої взаємодії в освітньому середовищі.

Порівняльний аналіз різних груп

У процесі аналізу було здійснено порівняння двох вибірок – викладачів і студентів, що дозволило виявити відмінності у рівнях тривожності, стресу та комунікативної толерантності.

Результати свідчать про наявність розбіжностей між групами як за інтенсивністю стресового навантаження, так і за стилем комунікації у стресових ситуаціях. Зокрема:

- Студенти демонстрували вищий рівень ситуативної тривожності (за тестом Спілбергера–Ханіна), що може бути зумовлено невпевненістю у власних силах, відсутністю життєвого досвіду, оцінювальним тиском і соціальною нестабільністю.
- Викладачі мали вищий рівень хронічного стресу, що проявлявся в емоційному виснаженні, роздратованості, зниженні толерантності до навантаження, та схильності до уникання або формального виконання комунікативних обов'язків.
- За результатами методики, показники комунікативної толерантності були нижчими у педагогів порівняно зі студентами, особливо в аспекті неприйняття індивідуальності співрозмовника та прагнення до домінування в комунікативному полі.

Також було встановлено, що найвищі рівні стресу корелюють із найнижчими рівнями толерантності, незалежно від групової приналежності. Це свідчить про універсальність впливу стресу на міжособистісну взаємодію.

Статистична перевірка гіпотез

З метою перевірки статистичної значущості виявлених відмінностей та зв'язків було використано критерій Ст'юдента для незалежних вибірок (t-критерій).

Було висунуто та перевірено наступні гіпотези:

H_0 (нульова гіпотеза): Статистично значущих відмінностей між викладачами і студентами за рівнем тривожності та комунікативної толерантності не існує.

H_1 (альтернативна гіпотеза): Існують статистично значущі відмінності між викладачами і студентами за зазначеними показниками.

Результати обчислень засвідчили, що:

- За показником ситуативної тривожності, t -значення перевищувало критичне при рівні значущості $p < 0,05$, що дозволяє відкинути нульову гіпотезу та підтвердити істотну відмінність між студентами і викладачами.
- Аналогічні результати отримано за шкалою комунікативної толерантності, де $t = 2,46$, $p = 0,01$, що також свідчить про статистично достовірну різницю.

Для оцінки зв'язку між рівнем стресу та толерантністю було обчислено коефіцієнт кореляції Пірсона, який склав $r = -0,68$, що вказує на сильну обернену кореляцію: чим вищий рівень стресу, тим нижчий рівень комунікативної терпимості.

Виявлені закономірності та взаємозв'язки

У результаті узагальнення кількісних та якісних показників були виявлені наступні закономірності:

1. Стрес виступає чинником, що деструктивно впливає на всі компоненти комунікативної поведінки – зростає рівень емоційної ригідності, знижується здатність до емпатії, виникають агресивні або захисні реакції у міжособистісному контакті.

2. Комунікативна толерантність виявилась індикатором адаптивності у стресових ситуаціях – особи з високою толерантністю рідше демонструють деструктивні стратегії спілкування, мають вищу емоційну стійкість.

3. У викладачів виражені ознаки професійного виснаження (емоційний дистрес), що проявляються в низькій терпимості до критики, високій чутливості до поведінки студентів, схильності до авторитарності у стилі комунікації.

4. У студентів спостерігався підвищений рівень тривожності, що знижує впевненість у власних комунікативних здібностях та спричиняє уникнення активної взаємодії (особливо в ситуаціях оцінювання, виступу, конфлікту).

5. Позитивними компенсаторними факторами виступають: соціальна підтримка в групі, наявність емпатійного викладача, досвід командної роботи, високий рівень емоційної саморегуляції.

Таким чином, результати емпіричного дослідження повністю підтвердили висунуту гіпотезу про існування негативної кореляції між рівнем психоемоційного стресу і ефективністю комунікативної поведінки.

Виявлено, що чим вищий рівень стресу – як ситуативного, так і хронічного – тим частіше у респондентів спостерігаються труднощі у вербальній та невербальній взаємодії, підвищена дратівливість, зниження толерантності до співрозмовника, уникнення спілкування або ж емоційна дестабілізація під час контакту.

Стрес чинить вплив не лише на поведінковий рівень взаємодії, але й деформує когнітивне сприйняття партнера по комунікації, посилюючи схильність до стереотипізації, надінтерпретації та викривленого тлумачення сигналів.

Залежно від соціальної ролі учасника освітнього процесу – студента чи викладача – виявлені прояви стресу мали свої якісні та кількісні особливості. У студентів переважають форми емоційного уникнення, мовчазності, внутрішнього напруження, що знижує їхню комунікативну активність, ускладнює адаптацію до нових соціальних ситуацій та погіршує академічні результати. Натомість у викладачів стрес частіше проявляється через підвищену втомлюваність, знижену емпатійність, дратівливість, що може призводити до авторитарного стилю спілкування та зниження якості педагогічної взаємодії.

Інтеркореляційний аналіз результатів дозволив виявити стабільні статистичні зв'язки між високим рівнем тривожності, стресу та низькими показниками комунікативної толерантності. Це свідчить про наявність системного впливу емоційної напруги на міжособистісні механізми спілкування та вказує на необхідність цілеспрямованого психопрофілактичного втручання.

Отримані емпіричні дані мають не лише науково-теоретичну, а й практичну значущість, оскільки створюють ґрунт для розробки ефективних психокорекційних програм, які можуть бути впроваджені у професійно-освітнє середовище. Такі програми спрямовуються на:

- розвиток емоційної компетентності, зокрема навичок розпізнавання, усвідомлення і регуляції власних емоцій;
- формування асертивної поведінки як альтернативи агресивним або пасивним реакціям на стресові впливи;
- підвищення комунікативної толерантності через проведення тренінгів з емпатійного слухання, партнерського діалогу, конструктивної критики;
- створення безпечного освітнього середовища, в якому учасники освітнього процесу відчують можливість вільного самовираження, підтримку, прийняття і не відчують страху бути осудженими чи не зрозумілими.

Загалом, результати дослідження дозволяють не лише глибше осмислити природу комунікативної дезадаптації в умовах стресу, а й слугують конструктивною основою для розробки стратегій психологічного супроводу в освітніх закладах з метою покращення комунікативного клімату, зменшення напруження та підвищення ефективності взаємодії між усіма учасниками навчального процесу.

Висновки до розділу 2

Отже, емпіричний етап дослідження відіграв ключову роль у визначенні достовірності сформульованих на початковому етапі дослідження гіпотез щодо впливу психоемоційного стресу на комунікативну поведінку в освітньому середовищі. Дослідження здійснювалося з урахуванням вимог наукової методології, із застосуванням комплексу психодіагностичних методик, адаптованих до освітнього контексту, а також відповідно до етичних норм психологічної практики.

У межах дослідження було сформовано дві групи респондентів: контрольну (педагогічні працівники) та експериментальну (студенти). Обидві групи пройшли діагностику рівня ситуативної тривожності, суб'єктивного стресу та комунікативної толерантності до і після реалізації тренінгової програми. Це дозволило здійснити порівняльний аналіз динаміки змін показників, виявити ефективність психологічного впливу та більш глибоко зрозуміти особливості функціонування стресових реакцій у межах міжособистісного спілкування в навчальному середовищі.

Основною метою було кількісно оцінити рівень стресу та комунікативної толерантності учасників освітнього процесу, а також глибше зрозуміти специфіку поведінкових, емоційних та когнітивних реакцій, що виникають під впливом стресу у процесі спілкування. Дослідження охоплювало порівняння двох груп – студентів та викладачів – що дало змогу врахувати рольові, вікові, професійні відмінності та виявити їх вплив на динаміку комунікативних змін в умовах стресового навантаження.

Застосування таких інструментів, як тест Спілбергера–Ханіна, шкала стресу Персіва та методика комунікативної толерантності В. Бойка, дозволило отримати багатовимірні показники, що охоплюють як ситуативні, так і стійкі особистісні характеристики, які визначають схильність особи до конструктивної або деструктивної комунікативної поведінки.

У межах аналізу було проведено статистичну обробку отриманих результатів (із використанням t-критерію Стюдента, коефіцієнта кореляції Пірсона), якісну інтерпретацію психологічного змісту даних, що дозволило перейти від формального аналізу до розуміння внутрішніх механізмів реагування на емоційне напруження.

Загалом, отримані результати дозволили сформулювати ґрунтовні теоретичні і практичні висновки, які не лише конкретизують вплив стресу на особливості спілкування, а й становлять наукове підґрунтя

для створення психокорекційних програм, спрямованих на підвищення стресостійкості та розвиток адаптивних комунікативних стратегій у межах професійного освітнього середовища. Опрацювання результатів, отриманих за допомогою комплексу психодіагностичних методик, дало змогу виокремити низку теоретичних положень і практичних рекомендацій:

1. Дослідження було організоване на засадах науково-методичного підходу, що забезпечило його валідність, надійність та етичну відповідність. У вибірку були включені представники двох груп освітнього процесу – студенти та викладачі, що дозволило провести порівняльний аналіз особливостей сприйняття стресу та моделей комунікативної поведінки, виявивши як спільні, так і диференційні характеристики.

2. Застосовані психодіагностичні інструменти – шкала тривожності Спілбергера–Ханіна, шкала суб'єктивного стресу Персіва та методика комунікативної толерантності Бойка – продемонстрували високу чутливість до внутрішніх емоційних станів респондентів та дозволили виявити як явні, і приховані форми дезадаптації у комунікативній сфері.

3. Результати дослідження підтвердили гіпотезу про негативний взаємозв'язок між рівнем психоемоційного стресу та ефективністю комунікації. Було зафіксовано, що чим вищий рівень стресу, тим частіше проявляються такі деструктивні риси комунікативної поведінки, як замкненість, нетерпимість, схильність до емоційної реактивності, уникнення або формалізація міжособистісних контактів.

4. Встановлено, що викладачі схильні до більш високого рівня хронічного стресу, який поєднується з підвищеною втомою, роздратованістю та тенденцією до комунікативної ригідності. Студенти ж, натомість, демонструють вищу ситуативну тривожність, емоційну нестабільність, низьку впевненість у собі, що виявляється у пасивній та невпевненій комунікації, особливо в ситуаціях оцінювання, публічних виступів чи конфліктних діалогів.

5. Порівняльний аналіз двох груп виявив статистично значущі відмінності у рівнях тривожності та толерантності. Зокрема, студенти показали вищі значення ситуативної тривожності, а викладачі – нижчі показники комунікативної толерантності. Це свідчить про наявність рольових особливостей у переживанні стресу і стилях спілкування в межах освітньої системи.

6. Статистична перевірка гіпотез за допомогою t-критерію Стюдента та коефіцієнтів кореляції Пірсона дозволила підтвердити достовірність виявлених закономірностей. Негативна кореляція між рівнем стресу і комунікативною толерантністю свідчить про наявність стабільного взаємозв'язку між емоційним напруженням та схильністю до комунікативних порушень.

7. Якісний аналіз результатів дозволив виявити індивідуальні особливості реагування на стрес у комунікації. Особи з високим рівнем емоційної саморегуляції, асертивності та внутрішньої мотивації зберігали відкритість до взаємодії навіть за умов підвищеного навантаження, тоді як респонденти з низьким рівнем цих характеристик демонстрували підвищену чутливість, вразливість до критики, схильність до уникнення або конфронтації.

8. Визначено компенсаторні фактори, які знижують негативний вплив стресу на комунікативну сферу: емоційна компетентність, досвід публічної взаємодії, позитивний мікроклімат у групі, підтримка з боку оточення, наявність впевненого комунікативного партнера.

9. На основі отриманих результатів можна зробити висновок, що психоемоційний стан значною мірою визначає якість освітньої комунікації і має розглядатися як ключовий чинник, який потребує уваги фахівців-психологів, адміністрації та педагогічного колективу.

10. Отримані емпіричні дані є обґрунтованим підґрунтям для розробки психокорекційних програм і профілактичних заходів, спрямованих на зниження рівня стресу, розвиток адаптивних стратегій спілкування, підвищення рівня емоційної грамотності та створення більш безпечного, відкритого й ефективного освітнього середовища.

РОЗДІЛ 3

КОРЕКЦІЙНІ ЗАХОДИ І ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ СТРЕСУ

3.1. Психологічні принципи підтримки ефективної комунікації в умовах стресу

Успішне функціонування системи освіти передбачає не лише передачу знань, але й постійну міжособистісну взаємодію, яка є основою навчального процесу. Проте в умовах стресу – особливо хронічного, професійно обумовленого або ситуативно гострого – комунікативна поведінка учасників навчального процесу значно ускладнюється.

Виникають емоційні бар'єри, порушення зворотного зв'язку, зниження довіри, уникнення контактів або, навпаки, агресивно-захисні реакції. У такій ситуації важливо не лише вчасно виявити симптоми дезадаптації, а й забезпечити психологічну підтримку, яка ґрунтується на науково обґрунтованих принципах.

Теоретичне обґрунтування потреби у психологічній підтримці комунікації в умовах стресу

Психологічна допомога в стресових ситуаціях є ефективною лише за умови, що вона враховує не тільки симптоматичні прояви, але й глибинні когнітивно-емоційні механізми, які лежать в основі дезорганізації комунікації.

Відомо, що в умовах стресу відбуваються зміни у сприйнятті, мисленні, інтерпретації поведінки інших, що може зумовлювати викривлене тлумачення намірів співрозмовника, зниження емпатії, послаблення здатності до конструктивного діалогу.

Тому ефективна підтримка комунікативного функціонування має будуватися на поєднанні індивідуально-орієнтованого, системного та інтерактивного підходів. Психологічна допомога має сприяти не лише нормалізації емоційного стану, але й відновленню здатності до адаптивного спілкування, розвитку внутрішніх ресурсів для продуктивної взаємодії.

Принципи гуманістичної психології у підтримці комунікативної поведінки

Гуманістичний підхід (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл) є однією з найефективніших платформ для надання підтримки особистості в умовах стресу, оскільки акцентує увагу на цінності особистого досвіду, потребі в самореалізації, автентичності та внутрішній свободі.

Ключові принципи гуманістичної психології, які є релевантними для підтримки комунікативної функції:

Принцип безумовного прийняття – створення атмосфери, де учасник освітнього процесу (студент чи викладач) почувається прийнятим незалежно від пережитих труднощів чи поведінкових реакцій у стресовій ситуації.

Принцип емпатійного слухання – уважне, щире і глибоке сприйняття емоційного стану іншого без оцінювання чи порад, що дозволяє зняти напругу та поновити довіру.

Принцип акценту на внутрішній ресурс особистості – віра в здатність людини самотійно вирішити проблемну ситуацію за умови підтримуючого середовища.

У практиці освітньої психології ці принципи реалізуються через індивідуальні бесіди, фасилітовані дискусії, практику відкритого діалогу, а також у тренінгових формах роботи (групи психологічної підтримки, навчання навичок активного слухання тощо).

Принципи когнітивно-поведінкової терапії (КПТ)

Когнітивно-поведінковий підхід (А. Бек, Д. Мейхенбаум) пропонує ефективний інструментарій для усвідомлення і корекції неадаптивних переконань, які спричиняють емоційну нестабільність та комунікативні труднощі.

Умовно, КПТ-підхід у контексті подолання стресу в комунікації спирається на такі принципи:

- Виявлення автоматичних негативних думок, які заважають ефективному спілкуванню (наприклад, «я нічого не зможу пояснити», «мене не зрозуміють», «мене висміють»);
- Оцінка і раціональна перебудова цих думок, заміна їх на більш конструктивні й реалістичні;
- Навчання новим поведінковим шаблонам — техніки асертивного спілкування, формування навичок конструктивного реагування на критику, подолання страху перед публічним виступом;
- Систематична десенсибілізація — поступове занурення в стресові комунікативні ситуації з попередньою психологічною підготовкою.

Застосування КПТ-методів в освітньому середовищі є ефективним не тільки для корекції комунікативної тривожності у студентів, але й для профілактики професійного вигорання серед педагогів.

Принципи емпатійної підтримки в умовах освітнього середовища

Емпатія, як здатність розуміти і розділяти емоційні стани іншої людини, є фундаментом комунікативної взаємодії, особливо в умовах стресу. В освітньому середовищі емпатійна підтримка реалізується через:

збереження психологічної присутності у діалозі (контакт очей, уважність, неупередженість);

підкріплення відкритої комунікації (вербалізація почуттів, рефлексивні питання, зворотний зв'язок);

мінімізацію критики та оцінювання, особливо в ситуаціях емоційного напруження;

створення емоційно-безпечного простору (де можна ділитися почуттями без страху бути осудженим).

Емпатійна взаємодія формує атмосферу довіри, підтримки, прийняття, що сприяє зниженню рівня стресу, збереженню відкритості діалогу та ефективній комунікації навіть у кризових обставинах.

Таким чином, ефективна підтримка комунікативного функціонування в умовах стресу потребує системного застосування низки психологічних принципів, зокрема гуманістичних, когнітивно-поведінкових та емпатійно-орієнтованих. Їх поєднання дозволяє не лише мінімізувати деструктивні наслідки стресу, але й розвивати адаптивні комунікативні навички, емоційну гнучкість, стійкість до соціального тиску та здатність до конструктивної взаємодії. Це необхідні умови для психологічного благополуччя в освітньому середовищі та підвищення якості міжособистісної взаємодії.

3.2. Розробка програми психологічного тренінгу «Стрес-менеджмент у спілкуванні учасників освітнього процесу».

У сучасному освітньому середовищі, де високий рівень психоемоційного навантаження став звичною реальністю, виникає нагальна потреба в цілеспрямованій психологічній підтримці учасників навчального процесу. У цьому контексті психологічний тренінг виступає ефективним інструментом профілактики та подолання негативних наслідків стресу, зокрема тих, що проявляються у комунікативній сфері.

Одним із актуальних напрямів є розробка спеціалізованих програм, спрямованих на розвиток стресостійкості, емоційної регуляції та комунікативної ефективності. На основі проведеного емпіричного дослідження було створено програму тренінгу «Стрес-менеджмент у спілкуванні».

Мета, завдання та структура програми психологічного тренінгу «Стрес-менеджмент у спілкуванні учасників освітнього процесу».

Мета тренінгу – розвиток адаптивних комунікативних стратегій та формування навичок ефективного управління стресовими реакціями у процесі міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу.

Основні завдання тренінгу:

- ознайомити учасників із сутністю стресу, його впливом на емоції, поведінку та комунікацію;
- сформувати навички розпізнавання ранніх ознак стресу;
- розвинути емоційну саморегуляцію в умовах напруженої взаємодії;
- навчити технік асертивного спілкування та активного слухання;
- стимулювати розвиток комунікативної толерантності, емпатії, довіри;
- надати учасникам практичний інструментарій для самодопомоги в умовах емоційної напруги.

Структура тренінгу передбачає поєднання теоретичних міні-лекцій, психотехнічних вправ, обговорень, рефлексійних сесій та практичних завдань. Тренінг розрахований на 5 занять по 90 хвилин, що проводяться один або два рази на тиждень.

Зміст тренінгових занять

Заняття 1. Вступ. Поняття стресу та його вплив на комунікацію

Знайомство учасників. Встановлення правил групової взаємодії.

Міні-лекція: «Стрес і комунікація: точки перетину».

Вправа «Мій стиль реагування на стрес».

Групова дискусія: «Який стрес заважає мені говорити?».

Рефлексія: індивідуальні реакції на стресові ситуації під час спілкування.

Заняття 2. Емоційна саморегуляція у спілкуванні

Вправа «Ідентифікація власних емоцій».

Техніки регуляції: дихальні вправи, медитація, релаксація, візуалізація, «я-повідомлення».

Рольові ігри: комунікація під тиском.

Самоспостереження: ведення щоденника емоцій.

Заняття 3. Комунікативна толерантність і емпатія

Міні-лекція: «Толерантність як основа стресостійкої взаємодії».

Вправа «Карта емпатійного слухання».

Аналіз ситуацій непорозуміння у стресових умовах.

Психологічний тест на комунікативну відкритість.

Заняття 4. Асертивність як захисний ресурс у стресових комунікативних ситуаціях

Теоретичний блок: від пасивності до асертивності.

Практикум: «Три стилі поведінки у конфлікті».

Техніки формулювання прохання, незгоди, зворотного зв'язку.

Рольові ігри: «Захист меж у стресових обставинах».

Заняття 5. Інтеграція навичок. Підсумок. Самодопомога

Повторення ключових технік тренінгу.

Розробка особистої «Антистрес-комунікаційної карти».

Рефлексивне коло: що змінилось у моєму стилі спілкування.

Заключне анкетування. Оцінка ефективності програми.

Етапи впровадження програми

Етап 1. Підготовчий

Формування тренінгової групи (оптимально 10–15 осіб).

Попереднє анкетування, визначення очікувань учасників.

Ознайомлення з етичними засадами тренінгової роботи.

Етап 2. Проведення тренінгового циклу

Реалізація програми в структурі 5 послідовних занять.

Поєднання групових і парних форм роботи.

Ведення щоденників спостережень, рефлексійних карт.

Етап 3. Підсумковий

Оцінка змін комунікативної поведінки за допомогою діагностики.

Індивідуальні зворотні зв'язки від учасників.

Надання рекомендацій для подальшої підтримки стресостійкості.

Методичні матеріали тренінгу

У межах тренінгової програми розроблено комплект методичних матеріалів, який включає:

- робочі зошити для учасників (з місцем для нотаток, вправ, індивідуального планування);
- презентаційні слайди для кожного заняття (із теоретичними тезами, візуалізацією понять);
- картки завдань і рольових ігор;
- роздаткові пам'ятки («10 способів заспокоїтися в моменті», «7 технік швидкого зняття стресу», «5 стратегій асертивного захисту», «3 питання для саморефлексії»);
- опитувальники до/після тренінгу, що дозволяють оцінити ефективність втручання.

Таким чином, розроблена програма тренінгу «Стрес-менеджмент у спілкуванні» відповідає сучасним психологічним та педагогічним вимогам, поєднує теоретичне знання з практичним інструментарієм, має гнучку структуру та високу адаптивність до умов навчального закладу. Її застосування сприятиме зниженню рівня психоемоційної напруги, підвищенню комунікативної ефективності та формуванню емоційної культури серед учасників освітнього процесу.

3.3. Ефективність реалізації програми психологічного тренінгу «Стрес-менеджмент у спілкуванні учасників освітнього процесу».

На завершальному етапі дослідження було проведено формувальний експеримент, метою якого було оцінити ефективність розробленої психокорекційної програми «Стрес-менеджмент у спілкуванні» у контексті зменшення рівня психоемоційного напруження та підвищення комунікативної компетентності учасників освітнього процесу. Експеримент мав двоетапну структуру: вхідна діагностика (до тренінгу), реалізація програми, та вихідна діагностика (після тренінгу) з подальшим порівняльним аналізом результатів.

Порівняльний аналіз: до / після реалізації тренінгу

У дослідженні взяли участь дві малі експериментальні групи: студенти (n=15) та викладачі (n=15), які пройшли повний цикл тренінгових занять. До початку тренінгу та після його завершення учасникам було повторно запропоновано пройти тест Спілбергера–Ханіна, шкалу стресу Персіва та методику Бойка, що дозволило здійснити об'єктивну оцінку динаміки їх емоційного стану та комунікативної поведінки

Основні результати порівняльного аналізу:

- Ситуативна тривожність (за шкалою Спілбергера) знизилась у середньому на 21% у студентів і на 18% у викладачів. Це свідчить про зменшення емоційного напруження в типових комунікативних ситуаціях (наприклад, публічні виступи, відповідь перед аудиторією, конфлікт).
- Рівень суб'єктивного стресу (за шкалою Персіва) зменшився в середньому на 26% у студентів і на 22% у педагогів, що дозволяє говорити про значне покращення самопочуття, зниження соматичних та емоційних симптомів перевтоми й виснаження.

- Показники комунікативної толерантності зросли у студентів з 52 до 40 балів у середньому, а у викладачів – з 60 до 47 балів, що вказує на значне покращення терпимості, зниження тенденції до конфліктної або ригідної поведінки, покращення здатності до партнерського діалогу.

Зміни в емоційній і комунікативній поведінці (якісний аналіз)

Учасники тренінгу відзначили суб'єктивне покращення емоційного стану, зменшення дратівливості, підвищення впевненості у ситуаціях міжособистісної взаємодії, відчуття більшої стійкості перед психоемоційним тиском.

Впровадження таких технік, як «я-повідомлення», активне слухання, дихальні практики, асертивне реагування – позитивно позначилось на їхній поведінці в групі та поза її межами.

Під час заключної рефлексії більшість учасників:

- повідомили про легше входження в контакт, особливо у складних чи напружених обставинах;
- продемонстрували покращення навичок конструктивного висловлювання критики без емоційного вибуху;
- стали менш чутливими до оцінювання, виявляючи більше впевненості під час презентацій та участі в дискусіях;
- зафіксували зменшення внутрішньої тривоги у взаємодії з авторитетними фігурами (викладачі для студентів, адміністрація – для педагогів).

Таким чином, можна стверджувати, що запропонована програма сприяє зниженню рівня психоемоційної напруги, формуванню навичок емоційної саморегуляції та підвищенню комунікативної ефективності.

Практичні рекомендації для викладачів, студентів закладу освіти

Для викладачів:

- Розвивати комунікативну гнучкість і емпатію, враховуючи особливості спілкування зі студентами, що переживають стрес.

- Застосовувати асертивну, але толерантну модель педагогічної взаємодії.
- Регулярно проводити саморефлексію власного емоційного стану, аби запобігати емоційному вигоранню.
- Використовувати психологічні техніки саморегуляції у періоди професійного перевантаження.
- Ініціювати впровадження тренінгових програм з управління стресом і комунікацією для викладачів і студентів.
- Створити умови для функціонування центру психологічної підтримки в освітньому закладі.
- Забезпечити профілактичну діагностику рівня емоційного навантаження персоналу та студентів.
- Заохочувати відкритий діалог між усіма рівнями освітньої взаємодії.

Для студентів:

- Опанувати базові навички саморегуляції та емоційної грамотності.
- Активно включатися у тренінги з розвитку комунікативної компетентності.
- Шукати підтримку серед одногрупників, наставників, психологів у разі зростання внутрішньої напруги.
- Формувати реалістичні очікування від освітнього процесу та себе в ньому.

Пропозиції для подальших досліджень

У межах подальших наукових пошуків доцільно:

- розширити вибірку дослідження, включивши інші типи освітніх установ (школи, ЗВО, заклади післядипломної освіти);
- провести лонгітюдні дослідження, які б відстежували динаміку змін у комунікативній поведінці за умов стресу;
- дослідити вплив цифрового середовища та онлайн-комунікації на прояви стресу в міжособистісних стосунках;

- апробувати програму «Стрес-менеджмент у спілкуванні учасників освітнього процесу» в адаптованому вигляді для різних вікових та професійних категорій;
- створити та впровадити освітні курси з емоційної компетентності в межах навчальних програм.

Таким чином, проведене дослідження не лише розширює уявлення про психологічні механізми впливу стресу на комунікацію, а й надає практичні інструменти для покращення міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі, що є особливо актуальним у контексті сучасних соціально-психологічних викликів.

Одним із ключових і пріоритетних завдань практичного психолога в освітньому закладі чи організації є своєчасне прогнозування потенційних джерел стресу в середовищі діяльності та створення умов для їх попередження або мінімізації. Це завдання має не лише психопрофілактичне, а й стратегічне значення, оскільки дозволяє зберегти психологічне здоров'я колективу, підтримати емоційне благополуччя учасників процесу, підвищити якість комунікації, навчання або продуктивності праці.

Прогнозування джерел стресу передбачає, що психолог:

- аналізує соціально-психологічну атмосферу в колективі;
- враховує особливості організаційної структури, розподілу обов'язків, стилів керівництва;
- досліджує емоційні й поведінкові маркери напруження серед учасників освітнього або трудового процесу;
- моніторить реакції на зміни, конфлікти, нововведення, перевантаження.

Приклади потенційних джерел стресу:

- недостатня комунікація між адміністрацією та викладачами (або між керівництвом і підлеглими);
- часті зміни графіку чи завдань без достатнього інформування;

- нерівномірне навантаження між членами колективу;
- нездоровий мікроклімат: конкуренція, ізоляція, психологічне насилля;
- відсутність зворотного зв'язку, визнання досягнень, підтримки;
- невідповідність до публічного виступу, оцінювання чи звітності;
- зовнішні соціальні чи військові загрози, які можуть викликати внутрішню тривожність.

Роль психолога

Завдання психолога – фіксувати вже наявні прояви дистресу, а також:

- передбачити зони потенційного ризику (на основі соціометрії, анкетування, спостереження);
- розробити інструменти психопрофілактики: тренінги, групи підтримки, роз'яснення;
- запропонувати адміністрації стратегії зниження напруження, які не потребують радикальних змін;
- впроваджувати «зони емоційної безпеки» – тобто середовище, де кожен може вільно висловитися, не побоюючись критики чи дискримінації.

Очікувані результати

Коли психолог системно прогнозує та запобігає стресу, це:

- підвищує емоційну стійкість учасників;
- знижує рівень професійного вигорання;
- покращує клімат у колективі;
- сприяє розвитку здорових комунікаційних практик;
- створює передумови для стійкого емоційного розвитку молоді та персоналу.

Для закладу освіти:

Узагальнення результатів формувального експерименту дозволило сформулювати практичні рекомендації для адміністрації, педагогів та фахівців-психологів, які можуть бути впроваджені в межах профілактичної та психокорекційної роботи в закладі освіти:

1. Запровадження тренінгової програми «Стрес-менеджмент у спілкуванні учасників освітнього процесу» як постійного елемента психолого-педагогічного супроводу студентів і викладачів, особливо в періоди підвищеного емоційного навантаження (сесія, адаптація першокурсників, атестація, тощо).

2. Організація психоосвітніх семінарів і майстер-класів для педагогів з питань запобігання професійному вигоранню, розвитку комунікативної гнучкості, формування толерантного стилю спілкування.

3. Регулярне психодіагностичне обстеження рівня тривожності, стресу та комунікативної дезадаптації з метою раннього виявлення ризиків емоційного виснаження та соціальної ізоляції учасників навчального процесу.

4. Розширення функціоналу практичного психолога в освітньому закладі, включаючи проведення групових тренінгів, індивідуальні консультації та організацію «днів психологічного розвантаження».

5. Підтримка культури відкритої комунікації в закладі, у якій усі учасники (студенти, викладачі, адміністрація) зможуть відкрито висловлювати думки, емоції і отримувати підтримку без страху і осуду.

Проведення формувального експерименту та аналіз його результатів засвідчили високу ефективність розробленої програми як інструменту психологічної підтримки в умовах освітнього стресу.

Отримані дані дозволяють не лише теоретично обґрунтувати доцільність впровадження таких програм, але й підтверджують практичну доцільність їх застосування у професійно-освітньому середовищі з метою підвищення емоційного добробуту та зміцнення якості міжособистісної взаємодії.

Таким чином, психолог у контексті освітнього або організаційного середовища виконує надзвичайно важливу роль системного регулятора психологічного клімату, емоційної безпеки та якості взаємодії між

учасниками колективу. Його діяльність не обмежується лише реагуванням на вже наявні проблеми чи кризові стани – навпаки, він є активним суб'єктом попередження негативних тенденцій, що можуть призвести до емоційного виснаження, конфліктності чи зниження продуктивності

Висновки до розділу 3

У даному розділі дослідження було розглянуто шляхи практичної реалізації результатів емпіричного дослідження через створення, впровадження і оцінку ефективності психокорекційної програми психологічного тренінгу «Стрес-менеджмент у спілкуванні учасників освітнього процесу», спрямованої на підвищення емоційної стійкості та покращення комунікації учасників освітнього процесу в умовах стресу.

1. На основі теоретичного аналізу сучасних психологічних підходів і виявлених у дослідженні закономірностей було науково обґрунтовано необхідність створення програми психологічної підтримки, яка дозволила б зменшити прояви стресових реакцій та відновити ефективне функціонування механізмів міжособистісної взаємодії в навчальному середовищі.

2. Програма психологічного тренінгу «Стрес-менеджмент у спілкуванні учасників освітнього процесу» була розроблена з урахуванням гуманістичних, когнітивно-поведінкових та емпатійно-орієнтованих принципів психологічної допомоги. Вона поєднала теоретичний матеріал із практичними інструментами саморегуляції, емпатії, асертивності та толерантності, необхідних для продуктивної взаємодії в умовах психоемоційного напруження.

3. Структура тренінгу включала п'ять змістовних тематичних занять, які послідовно формували навички емоційного усвідомлення, регуляції, конструктивного спілкування, ефективного реагування на стресові ситуації і інтеграції отриманого досвіду у повсякденне життя.

4. Проведення формувального експерименту дозволило оцінити практичну ефективність тренінгу на основі повторного діагностування рівнів стресу, тривожності та комунікативної толерантності. Порівняльний аналіз результатів до та після тренінгової програми засвідчив статистично значуще зниження рівня емоційного напруження та покращення якості комунікативної поведінки в обох групах – студентській і викладацькій.

5. Зокрема, спостерігалось зменшення ситуативної та особистісної тривожності, покращення здатності до відкритого спілкування, зниження рівня конфліктності, підвищення здатності до емпатії та комунікативної витримки. Це свідчить про високий адаптаційний потенціал програми та її результативність.

6. Якісний аналіз зворотного зв'язку учасників тренінгу засвідчив позитивні зміни у сприйнятті себе як комунікатора, формування навичок самопідтримки в умовах тиску, зростання впевненості під час виступів, відповідей, участі у дискусіях.

7. На основі отриманих результатів було сформульовано практичні рекомендації для освітніх закладів, зокрема щодо включення тренінгових програм у систему психолого-педагогічного супроводу студентів і викладачів, підвищення кваліфікації фахівців щодо підтримки емоційного клімату і розвитку навичок здорової комунікації.

8. Експериментальне підтвердження ефективності програми дозволяє стверджувати, що впровадження системної психологічної підтримки є необхідною умовою збереження комунікативного здоров'я учасників освітнього процесу, особливо в умовах інформатизації, соціальної напруженості, професійних і міжособистісних викликів.

9. Розроблена програма має потенціал до подальшого масштабування і адаптації до різних освітніх рівнів і категорій учасників (учні шкіл, студенти, викладачі, адміністрація). Її елементи можуть бути інтегровані у психологічні практикуми, факультативи, індивідуальні консультативні формати.

10. Отже, реалізоване в роботі поєднання теоретичних засад, емпіричного аналізу та психокорекційної інтервенції засвідчило можливість ефективного впливу на стресові та комунікативні прояви за допомогою комплексного психологічного підходу, що підтверджує цінність дослідження не лише в академічному, а й у практичному вимірі.

ВИСНОВКИ

У процесі теоретичного осмислення проблеми було з'ясовано, що стрес є багатокомпонентним феноменом, який поєднує в собі біологічні, психологічні та соціальні аспекти функціонування особистості.

У сучасній психологічній науці стрес розглядається як універсальна адаптаційна відповідь організму і психіки на вплив внутрішніх або зовнішніх чинників, що порушують гомеостаз і створюють загрозу звичному стилю життєдіяльності.

Він охоплює три ключові сфери – когнітивну, емоційну та поведінкову, порушення в яких ведуть до деструктивних змін у міжособистісній взаємодії, особливо в умовах постійної соціальної напруги, інформаційного перевантаження або професійної відповідальності.

Установлено, що вплив стресу на комунікативну поведінку є системним, оскільки охоплює процеси сприймання, обробки інформації, інтерпретації емоцій та побудови реакцій.

У стресових умовах знижується когнітивна гнучкість, порушується здатність до прийняття альтернативних точок зору, обмежується широта уваги, що веде до спрощення або викривлення міжособистісного спілкування. Водночас емоційна сфера втрачає стабільність: зростає чутливість до подразників, підвищується дратівливість, з'являється замкненість або агресія, що блокує емпатійне реагування та відкритість до діалогу. На поведінковому рівні це проявляється у ригідності, униканні контакту, надмірній критичності, втраті ініціативи у спілкуванні.

Поглиблений аналіз класичних і сучасних психологічних концепцій дозволив визначити, що стрес справляє трансформуючий вплив на комунікативну стратегію особистості.

- Згідно з когнітивно-поведінковим підходом основну роль відіграють ірраціональні переконання та способи інтерпретації стресової ситуації, які формують реакції уникнення або нападу.

- Психодинамічна концепція пояснює стрес як наслідок конфлікту між внутрішніми потребами і зовнішніми вимогами, що активізує захисні механізми, які часто проявляються у комунікативній поведінці.
- Гуманістична теорія наголошує на тому, що відсутність підтримки, прийняття й емпатії в середовищі комунікації спричиняє емоційний дискомфорт і деструктивні реакції.
- Соціально-психологічні підходи підтверджують, що стрес знижує здатність до міжособистісного порозуміння, руйнує соціальні зв'язки та підвищує частоту комунікативних бар'єрів.

Також обґрунтовано, що сила впливу стресу на комунікацію залежить не лише від об'єктивної складності ситуації, але й від особистісних ресурсів, які забезпечують адаптивність до складних умов.

До основних компенсаторних механізмів, які пом'якшують негативні наслідки стресу в комунікації, належать:

- емоційна саморегуляція – здатність усвідомлювати, контролювати й адаптивно виражати емоції без руйнівних реакцій;
- асертивність – вміння чітко й спокійно відстоювати свою позицію без порушення прав інших;
- комунікативна толерантність – готовність приймати різні точки зору, уникати нав'язування власної позиції та зберігати конструктивний діалог;
- соціальна підтримка – наявність значущих людей або спільноти, які забезпечують емоційне підкріплення і відчуття безпеки.

Таким чином, результати теоретичного аналізу підтвердили, що вплив стресу на комунікацію учасників освітнього процесу має складний багаторівневий характер, а ефективність міжособистісної взаємодії значною мірою визначається балансом між зовнішніми вимогами та внутрішніми ресурсами. Це створює обґрунтовану основу для впровадження цілеспрямованих психологічних втручань, спрямованих на розвиток адаптивної комунікативної поведінки в умовах освітнього середовища.

У межах емпіричного етапу дослідження, що проводився на базі Державного навчального закладу «Харківський регіональний центр професійної освіти поліграфічних медіатехнологій та машинобудування», було сформовано дві дослідницькі групи відповідно до завдань формувального експерименту.

- Контрольну групу склали 15 викладачів – педагогічних працівників різних спеціальностей, включно з майстрами виробничого навчання, які не зазнавали цілеспрямованого психокорекційного впливу.
- Експериментальну групу становили 15 студентів 2–3 курсів різних освітньо-кваліфікаційних напрямів, які брали участь у впровадженні тренінгової програми з розвитку адаптивних комунікативних навичок.

З метою комплексної оцінки психоемоційного стану та комунікативної поведінки учасників освітнього процесу застосовано валідований психодіагностичний інструментарій, а саме:

- Шкала тривожності Спілбергера–Ханіна, що дозволяє визначити рівень ситуативної (реактивної) та особистісної тривожності;
- Шкала суб'єктивного стресу Персіва, спрямована на вимірювання індивідуального рівня психоемоційного напруження;
- Методика комунікативної толерантності В. Бойка, яка дає змогу оцінити якість міжособистісного спілкування з урахуванням емоційної гнучкості, терпимості та відкритості.

За підсумками первинного вимірювання встановлено:

- високий рівень ситуативної тривожності у студентів до початку психокорекційного втручання, що свідчить про значне емоційне навантаження, зумовлене академічним стресом, адаптаційними труднощами, невизначеністю соціальних очікувань;
- стійкий підвищений рівень хронічного стресу у викладачів, пов'язаний із професійним перевантаженням, змінами в освітньому середовищі та тривалою напруженістю в умовах нестабільності;

- низький рівень комунікативної толерантності у представників обох груп, особливо серед респондентів із високими показниками тривожності та стресу;
- статистично значущий зворотний (негативний) кореляційний зв'язок між рівнем психоемоційного стресу і ефективністю міжособистісної взаємодії, що підтверджує: чим вищий рівень тривожності або напруги, тим нижча здатність особистості до конструктивної комунікації.

У ході формувального експерименту в експериментальній групі було реалізовано психокорекційну програму «Стрес-менеджмент у спілкуванні», яка включала серію тренінгових занять, інтерактивних вправ, групових обговорень і вправ на розвиток:

- емоційної саморегуляції,
- комунікативної відкритості,
- асертивної поведінки,
- емпатійного слухання.

Після проходження програми було проведено повторну психодіагностику, за результатами якої в експериментальній групі студентів зафіксовано суттєві позитивні зміни, зокрема:

- рівень ситуативної тривожності знизився на 18–21%, що свідчить про покращення емоційного самоконтролю і здатності регулювати напруження у стресових ситуаціях;
- рівень суб'єктивного стресу зменшився на 22–26%, що вказує на зниження загального психоемоційного фону та покращення внутрішнього стану;
- рівень комунікативної толерантності зріс на 20–23%, що означає розвиток навичок гнучкої, відкритої й конструктивної взаємодії, зменшення проявів емоційної ригідності, підвищення здатності до прийняття іншої точки зору.

Натомість у контрольній групі педагогів, які не проходили тренінгову програму, динаміка змін була статистично незначущою, що підтверджує відсутність впливу «звичайного» освітнього середовища на зміну рівня стресу або покращення комунікативних навичок.

Таким чином, емпіричне дослідження підтвердило ефективність запропонованої програми психоемоційної підтримки, орієнтованої на розвиток комунікативної стійкості, соціальної гнучкості та здатності зберігати ефективність взаємодії навіть у стресогенних умовах навчального процесу.

Результати проведеного дослідження переконливо засвідчили, що психологічна профілактика, раннє виявлення симптомів стресу та системна психокорекція мають бути невід'ємними складовими функціонування сучасного освітнього середовища. Ефективне реагування на стресогенні впливи в освітньому просторі передбачає не лише епізодичне втручання, а комплексну діяльність фахівця, здатного забезпечити стійкість емоційно-комунікативної системи закладу освіти.

Психолог у навчальному закладі виконує багатовекторну, інтегровану роль, яка виходить далеко за межі традиційного розуміння консультативної допомоги. Його діяльність охоплює наступні ключові напрями:

- Моніторинг психоемоційного стану всіх учасників освітнього процесу (учнів, студентів, педагогів, адміністрації), що включає регулярне опитування, психодіагностику, інтерв'ювання, аналіз невербальної поведінки тощо;
- Виявлення прихованих джерел напруги, зокрема комунікативних конфліктів, ролей групової ізоляції, ситуацій прихованого булінгу, ознак професійного вигорання, фрустраційної поведінки тощо;
- Діагностика та аналіз групової динаміки, формальних і неформальних лідерств, структур взаємодії в колективах, наявності емоційних бар'єрів або порушення психологічного клімату;

- Розробка й упровадження комплексних психопрофілактичних та тренінгових програм, зокрема спрямованих на розвиток емоційної саморегуляції, комунікативної толерантності, навичок вирішення конфліктів, асертивної поведінки, адаптації до нових умов навчання чи соціальних змін;
- Підвищення психологічної компетентності педагогів, формування у них навичок емпатійного слухання, психологічно безпечної взаємодії, профілактики стресових станів та підтримки власного емоційного ресурсу.

У сучасних умовах психолог стає не просто консультантом чи «реагуючим фахівцем», а системним модератором емоційної екосистеми закладу освіти. Його участь є фактором стійкості освітнього процесу до внутрішніх і зовнішніх викликів, серед яких:

- емоційне перенавантаження учасників освітнього процесу,
- впровадження нових форм і форматів навчання,
- соціальні кризи та виклики (війна, пандемії, цифрові залежності),
- зростання міжкультурної, мовної та соціальної різноманітності освітнього простору.

Практичне значення психолога проявляється також у стратегічному контексті: його робота сприяє формуванню здорового психологічного клімату, зміцненню соціального капіталу колективу, підвищенню рівня довіри, зниженню конфліктності, підвищенню емоційної включеності, що у довготривалій перспективі позитивно впливає на якість навчання, рівень академічної мотивації та емоційного благополуччя всіх учасників освітнього процесу.

Отже, психолог відіграє ключову роль в системі забезпечення психоемоційної безпеки освітнього середовища, а його участь у реалізації проектуванні та моніторингу психокорекційних втручань є не розкішшю, а обов'язковою умовою функціонування гуманного, адаптивного та ефективного навчального простору.

Дослідження повністю підтвердило висунуту гіпотезу про те, що високий рівень психоемоційного стресу справляє деструктивний вплив на комунікативну поведінку учасників освітнього процесу. Було доведено, що в умовах підвищеної тривожності, емоційного напруження та хронічного стресового навантаження значно знижується здатність особистості до ефективної міжособистісної взаємодії, зокрема порушується когнітивна гнучкість, зменшується емпатійність, підвищується конфліктність, ригідність мислення й емоційна замкненість.

Усе це негативно позначається на якості зворотного зв'язку, знижує рівень довіри у спілкуванні, сприяє формуванню бар'єрів у контакті «студент – викладач» і в груповій динаміці загалом.

Проведене формувальне дослідження із застосуванням авторської психокорекційної програми продемонструвало, що цілеспрямоване психологічне втручання, зокрема розвивальні тренінги, спрямовані на формування навичок емоційної саморегуляції, рефлексивної комунікації, стресостійкості, дає статистично достовірний позитивний результат.

Зокрема, експериментальна група (студенти), яка взяла участь у тренінгу «Стрес-менеджмент у спілкуванні учасників освітнього процесу», продемонструвала суттєве зниження рівнів ситуативної тривожності та суб'єктивного стресу, а також підвищення комунікативної толерантності у порівнянні з контрольною групою (педагоги), де таких змін не зафіксовано. Це вказує на ефективність саме активних, інтерактивних, тренінгових форматів роботи, орієнтованих на розвиток особистісної комунікативної компетентності в умовах стресогенних освітніх викликів.

Таким чином, отримані результати не лише підтверджують гіпотезу, а й надають практичне підґрунтя для впровадження програм психологічної підтримки в закладах освіти з метою зниження впливу стресу на якість освітньої взаємодії. Розвиток емоційної стійкості, адаптивної комунікації, вміння конструктивно реагувати на виклики – ключова умова формування здорового освітнього середовища та гармонійного соціально-психологічного клімату.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Практична психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 284 с.
2. Андрущенко В. П. Людина і світ у сучасній філософії. Київ : Вища школа, 2001. 335 с.
3. Аргайл М. Психологія міжособистісного спілкування. Київ : Основа, 2002. 367 с.
4. Бандура А. Соціально-когнітивна теорія особистості. Львів : Світ 2008. 258 с.
5. Базилевич Т. А. Психологія спілкування. Київ : Центр учбової літератури, 2022. 320 с.
6. Бек А. Т. Когнітивна терапія та емоційні розлади. Київ : Психея 2001. 384 с.
7. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтоване виховання: теорія і технологія / І. Д. Бех. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
8. Васильєва О. В. Психологія особистості. Київ : Академія, 2017. 304 с.
9. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Київ : Наш формат, 2021. 408 с.
10. Гоулман Д. Соціальний інтелект. Київ : Наш формат, 2020. 400 с.
11. Гусєва Т. С. Комунікативна поведінка в умовах соціального напруження. Київ : Університет, 2022. 248 с.
12. Джемс В. Психологія особистості. Київ : Центр учбової літератури 2021. 222 с.
13. Джерман М. Стрес і психіка. Львів : Світ 2018. 256 с.
14. Еліс А. Розум і емоції в психотерапії. Київ : Психологія 2016. 348 с.
15. Захарова С. В. Емоційне вигорання педагогів причини та шляхи подолання. Практична психологія та соціальна робота 2020. № 3. С. 42–47
16. Ільїна Н.С. Психологія стресу: теорія і практика. Тернопіль : ТНПУ, 2022. 236 с.

17. Казміренко Т.Г. Комунікативна компетентність особистості. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 234 с.
18. Каніщенко Н.М. Психологія особистісного зростання. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2021. 198 с.
19. Кемпбелл С. Психологія емоцій. Львів : Світ, 2020. 196 с.
20. Кочюнас Р. Основи психологічного консультування Київ : Академія, 2010. 312 с.
21. Лазарус Р. Стрес і емоції. Київ : Основи, 2020. 280 с.
22. Лупіка Т.О. Підвищення мотивації здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти до навчання в умовах воєнного стану. *Психолого-педагогічні чинники формування професійної компетентності кваліфікованих робітників в умовах воєнного стану: електронний збірник матеріалів регіонального науково-практичного семінару, м. Біла Церква, 26 квітня 2024 р. / упорядники: В. С. Кулішов, І. В. Пахомов. Біла Церква: БІНПО, 2024. С.92-95.*
23. Лебедева І.А. Стратегії подолання стресу в педагогічній діяльності. Психолог. 2021. № 4. С.12–17.
24. Маслоу А. Мотивація і особистість. Київ : Основа, 2020. 368 с.
25. Максименко С.Д. Загальна психологія. Київ : Каравела, 2015. 416 с.
26. Мейхенбаум Д. Когнітивно-поведінкова модифікація. Київ : Психологія, 2018. 300 с.
27. Мірошниченко О.І. Психологічна підтримка вчителя в умовах змін. Полтава : ПУЕТ, 2021. 172 с.
28. Овчарук О.В. Психолого-педагогічні засади розвитку емоційного інтелекту. *Педагогічний дискурс*. 2022. № 1. С.19–25.
29. Олійник Н.В. Психологія педагогічного спілкування. Київ : Либідь, 2019. 208 с.
30. Паніна Н. В. Психологія напруження та стресостійкості. Київ : Генеза, 2022. 260 с.
31. Пірсон Р. Комунікація як мистецтво. Львів : Літопис, 2020. 198 с.

32. Пономарьова В. В., Лупіка Т. О. Особливості дистанційного навчання осіб з особливими освітніми потребами: особливості роботи з учнями, що мають вади слуху. *Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих у системі неперервної освіти: зб.матеріалів IX Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції у 2 част., м. Біла Церква, 14 грудня 2023 р. Частина 2 / упорядкування: В.С. Кулішов, Ю.С. Герасименко, І.А. Кучеренко. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2023. С.161-167.*
33. Пономарьова В. В., Лупіка Т. О. Індивідуально-психологічні особливості навчальної мотивації у здобувачів освіти з вадами слуху. *Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих у системі неперервної освіти: збірник матеріалів X Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (12 грудня 2024 року, м. Біла Церква). Частина 2. БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України. Біла Церква - Ломжа, 2025. С.133-137.*
34. Рибалка В. В. Психологія життєтворчості. Київ : Ніка-Центр, 2016. 296 с.
35. Роджерс К. Погляд на людину. Київ : Основа, 2015. 376 с.
36. Роменець В. А. Основи психології. Київ Либідь 2005 376 с.
37. Савчин М.В. Психологія і педагогіка спілкування. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2020. 248 с.
38. Сапольскі Р. Біологія стресу. Київ :Наш формат, 2021. 304 с.
39. Сидоренко Є.В. Методика математичної обробки в психології. Київ : Академія, 2020. 288 с.
40. Слободчиков В.І. Основи психології суб'єкта. Київ : Імекс-ЛТД, 2020. 248 с.
41. Соколов О.Ю. Психологія емоційних станів. Київ :Академія, 2021. 312 с.
42. Ставицький С.М. Психологічна допомога у кризових ситуаціях. Київ : Центр учбової літератури, 2019. 222 с.

43. Сюсюра Л.В. Психологічні аспекти комунікативної поведінки в умовах стресу. *Освітній простір*. 2021. № 3. С. 51–58.
44. Титаренко Т. М. Психологія особистості в кризових ситуаціях автореф. дис. ... д-ра психол. наук 19.00.01 Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ : 2002. 42 с.
45. Троцько О.В. Психологія розвитку особистості в освітньому процесі. Київ : Університет «Україна», 2020. 256 с.
46. Ушакова І.В. Психодіагностика емоційних станів. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 192 с.
47. Хьєлл Л. Зіглер Д. Теорії особистості. Київ : Університет, 2019. 608 с.
48. Чекалюк С.О. Психологія конфлікту. Київ : Видавничий дім «Слово», 2019. 240 с.
49. Швейцер Е. Тренінг соціальних навичок. – Львів : Світ, 2017. 180 с.
50. Шерер К. Психологія емоцій / К. Шерер ; пер. з англ. Київ : Основи, 2012. 360 с.
51. Шиманський В. І. Теорія розвивального навчання. Київ : НАПН України 2021. 254 с.
52. Шляхта Г.М. Психологія діяльності викладача. Тернопіль : ТНПУ, 2020. 206 с.
53. Ярошевська С.М. Міжособистісна комунікація: психологічні основи. Київ : Каравела, 2022. 188 с.
54. Spielberger C. D. Manual for the State-Trait Anxiety Inventory STAI. Palo Alto Consulting Psychologists Press, 1983. 49 p.
55. Beck A. T. Cognitive Therapy and the Emotional Disorders. New York International Universities Press, 1976. 368 p.
56. Ellis A. Reason and Emotion in Psychotherapy. New York Kensington Publishing Corp, 1994. 432 p.
57. Hargie O. Skilled Interpersonal Communication Research Theory and Practice. London Routledge, 2011. 512 p.

58. Lazarus R. S. Emotion and Adaptation. New York Oxford University Press, 1991. 576 p.
59. Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського Електронна бібліотека [Електронний ресурс] Режим доступу <https://www.nbuv.gov.ua>
60. Міністерство освіти і науки України Офіційний вебсайт [Електронний ресурс] Режим доступу <https://mon.gov.ua>
61. Державна служба якості освіти України Офіційний сайт [Електронний ресурс] Режим доступу <https://sqe.gov.ua>

Анкета

Психологічне сприйняття стресу та особливості комунікації в освітньому середовищі

Мета: Оцінити рівень психоемоційного стану учасників освітнього процесу, їхню комунікаційну поведінку, суб'єктивні реакції на конфлікти та ставлення до інших у ситуаціях стресу

Блок 1. Сприйняття стресу

1. Як часто Ви відчуваєте напруження під час спілкування з іншими людьми?

☐ Ніколи ☐ Рідко ☐ Часто ☐ Постійно

2. Як часто Ви відчуваєте стрес у навчальному/професійному середовищі?

☐ Дуже часто ☐ Часто ☐ Іноді ☐ Рідко ☐ Практично не відчуваю

3. Що викликає у Вас найбільше емоційне напруження під час навчання (роботи)? (можна вибрати кілька)

☐ Виступи перед аудиторією ☐ Взаємодія з незнайомими людьми

☐ Критика з боку інших ☐ Невизначеність у завданнях

☐ Велике навантаження ☐ Вимоги викладачів

☐ Брак часу ☐ Інше (вказіть) _____

4. Як Ви реагуєте на стрес у навчальному середовищі?

☐ Шукаю підтримку у друзів чи викладачів

☐ Прагну уникати стресових ситуацій

☐ Використовую методи саморегуляції (медитація, спорт, дихальні вправи тощо)

☐ Емоційно реагую (гнів, роздратування, сльози)

☐ Інше (вказіть) _____

5. Оцініть свій загальний рівень стресу за останні 2 тижні (від 1 до 10, де 1 – мінімальний рівень, 10 – максимальний). Свою оцінку аргументуйте:_____

Блок 2. Труднощі у спілкуванні

6. Як часто Вам складно спілкуватися з викладачами або одногрупниками?

☐ Дуже часто ☐ Часто ☐ Іноді ☐ Рідко ☐ Ніколи

7. Які фактори найбільше ускладнюють Вашу комунікацію?

☐ Нерозуміння викладача чи одногрупників

☐ Невпевненість у собі ☐ Страх критики

☐ Брак навичок ефективного спілкування ☐ Конфлікти у групі

☐ Інше (вказіть) _____

Блок 3. Суб'єктивні реакції на конфлікти

8. Як Ви зазвичай реагуєте на конфлікт у комунікації?

☐ Відстоюю себе спокійно ☐ Відкрито реагую ☐ Мовчу ☐ Уникаю

9. Який тип конфліктів у навчальному середовищі Ви вважаєте найскладнішим?

☐ З одногрупниками ☐ З викладачами ☐ З адміністрацією

☐ Самовідчуття конфлікту через внутрішнє переживання

☐ Інше (вказіть) _____

Блок 4. Ставлення до інших учасників освітнього процесу

10. Наскільки комфортно Вам спілкуватися з викладачами та студентами?

☐ Дуже комфортно ☐ Дуже некомфортно ☐ Нейтрально

☐ Комфортно ☐ Некомфортно

11. Як Ви оцінюєте рівень довіри у комунікації з викладачами?

☐ Високий ☐ Середній ☐ Низький ☐ Відсутній

12. Що, на Вашу думку, може покращити спілкування та взаємодію між учасниками освітнього процесу?

- ☐ Покращення комунікаційних навичок
- ☐ Спрощення формального спілкування
- ☐ Зменшення дистанції між студентами та викладачами
- ☐ Проведення тренінгів з ефективної комунікації
- ☐ Інше (вказіть) _____

Додаток Б**Бланк методики Спілбергера–Ханіна (адаптована форма)**

(тест для вимірювання ситуативної та особистісної тривожності –
40 тверджень із 4-варіантними відповідями)

Опитувальник допускає індивідуальне та групове використання.

Інструкція до першої групи суджень про самопочуття.

Залежно від самопочуття в момент закресліть найвдалішу вам цифру:
«1» – немає, це не так так; «2» – мабуть, так; «3» – вірно; «4» – цілком
правильно.

1. Ви спокійні 1 2 3 4
2. Вам ніщо не загрожує 1 2 3 4
3. Ви перебуваєте у напрузі 1 2 3 4
4. Ви відчуваєте жаль 1 2 3 4
5. Ви відчуваєтеся вільно 1 2 3 4
6. Ви засмучені 1 2 3 4
7. Вас хвилюють можливі невдачі 1 2 3 4
8. Ви відчуваєтеся відпочилим людиною 1 2 3 4
9. Ви стурбовані 1 2 3 4
10. Ви відчуваєте почуття внутрішнього задоволення 1 2 3 4
11. Ви абсолютно впевнені у собі 1 2 3 4
12. Ви нервуєте 1 2 3 4
13. Ви вважаєте собі місця 1 2 3 4
14. Ви роздуті 1 2 3 4
15. Ви відчуваєте скутості і напруження 1 2 3 4
16. Ви задоволені 1 2 3 4
17. Ви стурбовані 1 2 3 4
18. Ви занадто порушено і вас на собі 1 2 3 4
19. Вам радісно 1 2 3 4
20. Вам приємно 1 2 3 4

Ситуативная тривожність (СТ) визначається за ключем:

$$(СТ) = (3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18) - (1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20) + 50$$

Інструкція до другої групи суджень про самопочуття.

Прочитайте (прослухайте) уважно кожна з наведених нижче пропозицій і закресліть (запишіть) підходящу вам цифру справа залежно від цього, як ви себе відчуваєте зазвичай. Цифри справа означають: «1» – що ніколи; «2» – іноді; «3» – часто; «4» – майже завжди.

1. Ви відчуваєте задоволення 1 2 3 4
2. Ви швидко втомлюєтеся 1 2 3 4
3. Ви легко можете заплакати 1 2 3 4
4. ви хотіли бути настільки ж щасливим людиною, як та інші 1 2 3 4
5. Буває, що програєте тому, що недостатньо швидко приймаєте рішення 1 2 3 4
6. Ви почуваєтеся бадьорим людиною 1 2 3 4
7. Ви спокійні,хладнокровни і зібрані 1 2 3 4
8. Чекання труднощів дуже турбує вас 1 2 3 4
9. Ви занадто переживаєте через дрібниці 1 2 3 4
10. Ви буваєте цілком щасливі 1 2 3 4
11. Ви приймаєте обходитися без близько до серця 1 2 3 4
12. Вам бракує впевненості у собі 1 2 3 4
13. Ви почуваєтеся безпечно 1 2 3 4
14. Ви намагаєтеся уникати критичних ситуацій і труднощів 1 2 3 4
15. Вам буває хандра, туга 1 2 3 4
16. Ви буваєте задоволені 1 2 3 4
17. всякі дрібниці відволікають вас 1 2 3 4
18. Ви так переживаєте розчарування, що потім він довго не можете про неї забути 1 2 3 4
19. Ви урівноважений людина 1 2 3 4

20. Вас охоплює сильне занепокоєння, як ви думки про свої добрі справи і турботах 1 2 3 4

Особистісна тривожність (ОТ) визначається по ключу:

$$(ОТ) = (2, 3, 4, 5, 8, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20) - (1, 6, 7, 10, 13, 16, 19) + 35$$

Результати оцінюються зазвичай, у градаціях:

До 30 балів – низька;

31 – 45 балів – середня;

46 балів і більше – висока тривожність.

Додаток В**Методика визначення рівня комунікативної толерантності****Інструкція для респондента:**

Ознайомтесь з кожним твердженням і дайте відповідь, наскільки воно відповідає вашій звичайній поведінці у спілкуванні з іншими людьми.

Оцінювання:

3 бали – повністю згоден / характерно для мене

2 бали – скоріше згоден, ніж ні

1 бал – скоріше не згоден

0 балів – повністю не згоден / не характерно

Текст методики:**Блок І. Емоційна бар'єрність у спілкуванні**

1. Я уникаю контактів із людьми, які не викликають у мене симпатії.
2. Людей, що викликають у мене негативні емоції, я стараюся не помічати.
3. Важко стримувати негативні емоції, коли я змушений спілкуватися з неприємною мені людиною.
4. Якщо я знаю, що людина неприємна, то прагну уникнути розмов із нею.
5. Наявність негативних емоцій до людини знижує мою здатність бути з нею ввічливим.
6. Я завжди помічаю дратівливі риси поведінки у незнайомих людей.
7. Якщо мене щось дратує в людині, я це відкрито демонструю.
8. Після конфлікту я тривалий час не можу нормально спілкуватися з людиною.
9. У мене буває бажання емоційно захиститися навіть до знайомих людей.
10. Я рідко приховую свої неприязні емоції до інших.

Блок II. Відторгнення або неприйняття партнера по спілкуванню

11. Я часто хочу змінити співрозмовника – його стиль, звички, мову.
12. Мені буває неприємно, якщо людина мислить інакше, ніж я.
13. Людей, що поведуться не так, як прийнято, я уникаю.
14. Я намагаюсь нав'язати свій погляд, коли інша точка зору здається мені хибною.
15. Якщо мені не подобається хтось у групі, я намагаюсь ігнорувати його участь.
16. Я вважаю, що є правильний і неправильний спосіб мислення, і це впливає на спілкування.
17. Я легко дратуюсь, коли людина не реагує так, як я очікую.
18. Якщо людина з іншої культури, мені важко знайти з нею спільну мову.
19. Я вважаю, що не всі люди заслуговують на повагу.
20. Я часто думаю, що деяким людям краще було б мовчати.

Блок III. Тенденція до домінування у спілкуванні

21. Я не терплю, коли хтось вказує мені, як слід діяти.
22. Я прагну контролювати хід будь-якої розмови.
23. Мені важливо мати останнє слово в дискусії.
24. Я часто перебиваю співрозмовника, якщо вважаю, що він помиляється.
25. Я маю потребу підкреслювати свою компетентність у розмовах.
26. Я вважаю за краще нав'язати своє бачення, ніж слухати аргументи іншого.
27. Я намагаюся керувати тоном розмови.
28. Мені некомфортно, коли людина надто впевнено себе поводить.
29. Я схильний до суперництва у розмові.
30. Я легко втрачаю інтерес до розмови, якщо не можу її контролювати.

Блок IV. Нетерпимість до індивідуальності іншого

31. Я не люблю, коли люди поведуться нестандартно.
32. Люди з екстравагантною поведінкою мене дратують.
33. Я не сприймаю людей, які часто змінюють настрої.
34. Якщо людина занадто емоційна, це викликає в мене відторгнення.
35. Я не схильний терпіти чужі звички, що відрізняються від моїх.
36. Якщо людина має інший ритм життя, мені важко її зрозуміти.
37. Я не люблю експериментаторів, які змінюють традиційні норми.
38. Я з недовірою ставлюсь до людей, які мислять нестандартно.
39. Я вважаю, що індивідуальність часто заважає ефективному спілкуванню.

40. Мене дратує, коли людина надто самостійна у поглядах.

Блок V. Намір обмежити контакти

41. Я часто уникаю нових знайомств.
42. Я не прагну брати участь у групових обговореннях.
43. Мені важко підтримувати ініціативу спілкування з незнайомими людьми.
44. Я втомлююсь від тривалих розмов, навіть приємних.
45. Я відчуваю тривогу, коли потрібно виступати публічно.
46. У великому колективі я віддаю перевагу мовчанню.
47. Мені комфортніше наодинці, ніж у компанії.
48. Я часто уникаю гучних і емоційних обговорень.
49. Я рідко самостійно ініціюю розмову.
50. Спілкування часто виснажує мене емоційно.

Обробка результатів:

- Підрахуйте суму балів у кожному блоці (5 блоків × 10 тверджень = максимум 30 балів на кожен блок).
- Загальна кількість балів – максимум **150**.
- Чим вищий бал, тим нижча комунікативна толерантність.

Інтерпретація:

Загальна сума балів/ Рівень толерантності:

0-40 – високий (адаптивний рівень)

41-60 – середній (контрольований)

61-90 – знижений (нестабільний)

91 і більше – низький (ризик ком. ізоляції)

Тест асертивності

Результати тесту дають змогу класифікувати респондентів за рівнями асертивності (низький, середній, високий) і зробити висновки щодо потреби в психологічній підтримці або тренінгових впливах (наприклад, тренінги асертивності, стрес-менеджменту тощо).

Інструкція для респондентів:

Перед вами – твердження, які стосуються вашої поведінки у спілкуванні з іншими людьми. Уважно прочитайте кожне твердження та оберіть один із варіантів відповіді:

3 бали – завжди так

2 бали – іноді так

1 бал – рідко

0 балів – ніколи

Завдання: позначте бал напроти кожного твердження, виходячи з того, як ви зазвичай поведетесь.

Приклади тверджень (фрагмент анкети):

1. Я без труднощів відмовляю, коли не можу або не хочу щось робити.
2. Я висловлюю власну думку навіть тоді, коли вона не збігається з думкою інших.
3. Мені важко сказати «ні», навіть коли це суперечить моїм інтересам.
4. У суперечці я спокійно відстоюю свою позицію.
5. Якщо мене критикують – не впадаю в паніку, а спокійно аналізую сказане.
6. Я часто поступаюся, щоб уникнути конфлікту (зворотне твердження).
7. Я можу просити про допомогу, якщо цього потребую.
8. Коли злюсь – вмію сказати про це без образливих слів.
9. Впевнений(а) у собі, коли висловлюю свою точку зору перед групою.
10. Я здатний(а) відстояти власні права без почуття провини чи страху.

11. Я уникаю висловлення своєї думки, якщо боюсь негативної реакції.
(зворотне твердження)
12. Я легко встановлюю нові контакти та знайомства.
13. Я вмію спокійно говорити про власні потреби та бажання.
14. Якщо хтось порушує мої особисті кордони, я спокійно повідомляю про це.
15. Я відкрито висловлюю свої почуття, не боячись засудження.
16. Я приймаю конструктивну критику без зайвого хвилювання.
17. Я можу спокійно сказати людині, що її поведінка мені не подобається.
18. Якщо я не згоден(а) з рішенням групи, я висловлюю свою незгоду, а не мовчу.
19. Я уникаю прямого висловлення незадоволення, навіть коли відчуваюся пригніченим(ою). (зворотне твердження)
20. Я легко можу попросити про роз'яснення, якщо щось незрозуміле.
21. Я не соромлюсь говорити про свої досягнення та сильні сторони.
22. Якщо я бачу несправедливість щодо себе чи інших, я висловлюю протест.
23. Я відчуваю дискомфорт, коли потрібно висловити незгоду з авторитетною особою. (зворотне твердження)
24. Я не піддаюсь тиску, якщо мене намагаються переконати в тому, що я не підтримую.
25. Я можу відкрито сказати людині, що не хочу продовжувати розмову, якщо вона мені неприємна.
26. Я не дозволяю іншим впливати на мої рішення всупереч моїм інтересам.
27. Я вмію керувати емоціями у складних комунікативних ситуаціях.
28. Я не звик(ла) погоджуватися лише для того, щоб уникнути дискомфорту. (зворотне твердження)
29. Я не дозволяю собі відповідати агресивно, навіть якщо мене провокують.
30. Я можу завершити розмову, якщо відчуваю, що вона мені шкодить.

Обробка результатів:

Підсумуйте набрані бали.

Максимальна кількість балів – **90**.

Залежно від набраної кількості балів роблять висновки:

Низький (0–30) – людина уникає конфліктів, не відстоює себе

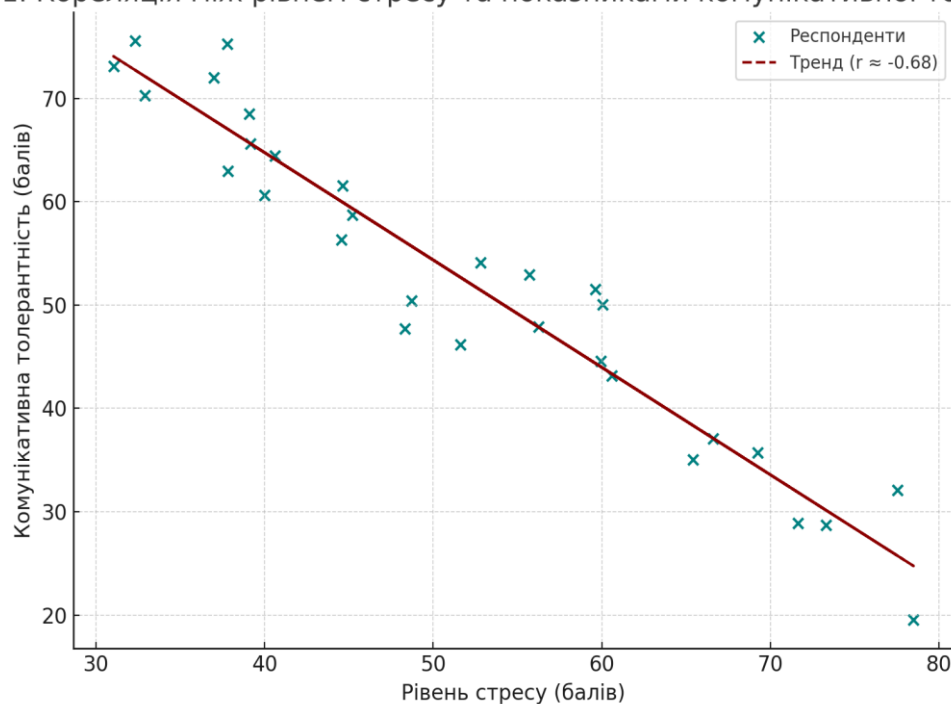
Середній (31–45) – загалом впевнена, але вразлива до тиску

Високий (46 і більше) – впевнена поведінка, здатність відстоювати себе

Графік 1. Кореляція між рівнем стресу та показниками комунікативної толерантності

(від'ємна лінійна кореляція, $r = -0,68$)

Графік 1. Кореляція між рівнем стресу та показниками комунікативної толерантності



Кореляція між рівнем стресу та показниками комунікативної толерантності.

На графіку чітко видно від'ємну лінійну залежність ($r \approx -0,68$): зі зростанням рівня стресу знижується рівень комунікативної толерантності. Це підтверджує гіпотезу про деструктивний вплив емоційного напруження на міжособистісну взаємодію.