

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Острозька академія»
Навчально-науковий центр заочно-дистанційного
відділення
Кафедра психології

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістра
на тему:
«Перформативні та ігрові методики у роботі з тривожністю студентів»

Виконала студентка
2 курсу, групи зМПс-1
спеціальності 053 «Психологія»
Тимощук Ольга Володимирівна

Керівник – к.філос.н., доц.,
директор Навчально-наукового інституту
соціально-гуманітарного менеджменту,
Національний університет «Острозька академія»
Карповець Максим В'ячеславович

Рецензент – доктор психологічних наук, доцент,
Жигайло Наталя Ігорівна

Острог, 2025

ЗМІСТ

ВСТУП

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ

1.1. Психологічна природа та структура тривожності особистості

1.2. Вікові та соціально-психологічні особливості прояву тривожності у студентів

1.3. Психологічні підходи до корекції та профілактики тривожності у студентів

Висновки до розділу 1

РОЗДІЛ 2. ПЕРФОРМАТИВНІ ТА ІГРОВІ МЕТОДИКИ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

2.1. Сутність і концептуальні засади перформативного підходу в сучасній психології

2.2. Ігрові техніки як ресурс емоційної регуляції та зниження тривожності

2.3. Інтеграція перформативних ігрових методик у роботі з тривожністю студентів

Висновки до розділу 2

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕРФОРМАТИВНО-ІГРОВИХ МЕТОДИК У РОБОТІ З ТРИВОЖНІСТЮ СТУДЕНТІВ

3.1. Організація, мета, завдання та методи емпіричного дослідження

3.2. Діагностика рівня тривожності студентів (констатувальний етап дослідження)

3.3. Формувальний експеримент із використанням перформативно-ігрових методик та аналіз його результатів

Висновки до розділу 3

ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

ДОДАТКИ

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена зростанням рівня тривожності серед студентської молоді, викликами сучасного суспільства, війни, цифровізації, економічної нестабільності, невизначеності майбутнього, а також потребою у сучасних, інтерактивних і тілесно зорієнтованих формах психологічної підтримки, що відповідають запитам і способам самовираження сучасної молоді. Студентський вік є одним із найдинамічніших і водночас найвразливіших періодів онтогенезу. Саме в цей час відбувається формування ідентичності, побудова автономії, визначення життєвих цілей, професійного шляху, соціальних ролей. У період суспільних змін, війни, вимушених переміщень, втрат і невизначеності майбутнього студентська молодь стикається з підвищеним рівнем стресу, фрустрації, відчуттям нестабільності, що безпосередньо впливає на емоційний стан і рівень тривожності. Робота з тривожністю потребує не лише вербальної рефлексії, а й переживання через дію. Попри зростання кількості профілактичних і корекційних програм для студентів, переважна більшість із них ґрунтується на когнітивно-поведінкових підходах, спрямованих на раціональне опрацювання думок або формування навичок поведінкової саморегуляції. Хоча ці методи є ефективними в певних ситуаціях, вони не завжди враховують емоційно-тілесний вимір тривожності, який є базовим у її проживанні. З позицій гештальт-підходу, тривога розглядається не як «негативна» емоція, а як форма енергії, що виникає у момент переходу від наміру до дії, коли контакт із реальністю переривається або блокується. Тривожність сигналізує про незавершені ситуації, непрожиті почуття, невідреаговані потреби. Її інтенсивність часто зростає через відрив від тілесних відчуттів, надмірний контроль, втрату контакту з «тут-і-тепер». Саме тому робота з тривожністю у гештальт-терапії базується на відновленні усвідомлення, тілесності, контакту зі своїми емоціями та потребами, на навчанні бути присутнім у моменті. У цьому контексті перформативні та ігрові методики набувають особливої терапевтичної цінності. Вони поєднують тілесну дію, творчий експеримент і

безпечну гру - три природні для людини механізми адаптації та самовираження. Перформативна дія дає змогу дослідити свій внутрішній стан через рух, жест, голос, простір; гра створює середовище спонтанності, у якому зникає страх помилки і з'являється можливість бути живим, експресивним, справжнім. Актуальність дослідження також визначається зміною ролі психолога у сучасному світі. Гештальт-підхід природно інтегрує ці виміри, оскільки спирається на досвід «цілісної присутності» - бути одночасно у тілі, у почуттях і в контакті з іншим.

Таким чином, проблема, що розглядається у цьому дослідженні, полягає в нестачі ефективних програм психологічної допомоги, які б поєднували гештальт-підхід із перформативними й ігровими формами роботи. Необхідність цього дослідження визначається зростанням рівня тривожності серед студентської молоді в умовах соціальної та воєнної нестабільності, потребою у методах, що активізують ресурси саморегуляції через тіло, рух, гру і творчість, прагненням до оновлення психологічної практики на основі гештальт-принципів цілісності, контакту й усвідомлення та відсутністю систематизованих досліджень ефективності перформативно-ігрових підходів у роботі зі студентами. Тому обрана тема є актуальною як у науково-теоретичному аспекті - через інтеграцію гештальт-підходу з сучасними формами арт- і тілесно орієнтованої терапії, - так і у практичному, оскільки результати дослідження можуть бути використані у роботі практичних психологів, викладачів, тренерів і фахівців з розвитку особистості. Перформативні та ігрові методики, впроваджені в освітньо-психологічний процес, сприятимуть не лише зниженню тривожності, а й формуванню в молоді здатності до самопідтримки, гнучкості, емоційної зрілості, що особливо важливо у сучасному контексті нестабільності, швидких змін і пошуку внутрішніх опор.

Об'єкт дослідження. Тривожність студентів як психічний стан та соціально-психологічне явище, що проявляється в освітньому процесі.

Предмет дослідження. Вплив перформативних та ігрових методик на рівень тривожності студентів.

Мета дослідження. Дослідити ефективність використання перформативних та ігрових методик у роботі з тривожністю студентів і визначити їх вплив на емоційний стан та рівень тривожності.

Гіпотеза дослідження. Передбачається, що впровадження перформативних та ігрових методик у психологічну роботу зі студентами сприятиме зниженню рівня тривожності, підвищенню емоційної стабільності, усвідомленню тілесних проявів напруги та розвитку навичок саморегуляції.

Завдання дослідження:

- вивчити теоретико-методологічні підходи до проблеми тривожності студентської молоді в сучасній психологічній науці;
- описати психологічні умови, що впливають на формування й прояви тривожності у студентському віці;
- установити сутність, структурні компоненти та механізми дії перформативних та ігрових методик у контексті подолання тривожності;
- з'ясувати особливості застосування рухово-ігрових, сценічно-перформативних та експресивних технік у психологічній практиці зі студентами;
- розробити комплекс перформативно-ігрових методик, спрямованих на зниження тривожності студентів;
- підібрати та адаптувати валідні психодіагностичні інструменти для оцінювання рівня тривожності студентів на констатувальному та формувальному етапах;
- провести емпіричне дослідження рівнів тривожності студентів до та після застосування перформативно-ігрових методик;
- проаналізувати ефективність упроваджених методик за допомогою кількісних та якісних методів аналізу;
- сформулювати висновки щодо доцільності та результативності застосування перформативних та ігрових методик у роботі з тривожністю студентів.

Методи дослідження. Методи збору та аналізу емпіричних фактів обиралися відповідно до мети та завдань дослідження й охоплювали теоретичний, емпіричний та експериментальний рівні:

- описати факти, виявити особливості проявів тривожності студентів – застосовано теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукової літератури з проблеми тривожності, ігрових та перформативних методик; а також емпіричні методи спостереження, бесіди, анкетування, аналізу невербальної поведінки та взаємодії студентів у різних ситуаціях;

- виміряти психічні явища та визначити рівень тривожності - використано стандартизовані тести: методика Спілбергера–Ханіна (STAI-S/STAI-T), шкала тривожності Бека (BAI), а також опитувальник суб'єктивного відчуття напруги та тілесного дискомфорту (авторська спрощена шкала самооцінки стану);

- визначити особливості стану студентів на констатувальному етапі - проведено констатувальний етап психолого-педагогічного експерименту, який передбачав первинну діагностику рівнів тривожності, аналіз поведінкових реакцій, невербальних проявів, локусу напруги, особливостей тілесної організації та взаємодії в групі;

- знайти чинники та психологічні умови, що впливають на тривожність, і зменшити інтенсивність проявів тривожності шляхом застосування формувальних методик. Реалізовано формувальний етап експерименту із застосуванням перформативних та тілесно-ігрових технік (етюди, рухові імпровізації, психогімнастика, елементи драми та рольової гри), спрямованих на зниження рівня тривожності; після кожного заняття проведено рефлексивні інтерв'ю та опитування для виявлення суб'єктивних змін у самопочутті, рівні напруги та відчутті безпеки.

Наукова новизна дослідження:

- уточнено наукові уявлення про психологічні механізми впливу перформативних та ігрових методик на рівень тривожності студентів;

- поглиблено розуміння ролі рухових, тілесно-ігрових та перформативних технік у зниженні психоемоційної напруги та підвищенні відчуття безпеки;
- здійснено комплексне вивчення тривожності студентів на основі поєднання стандартизованих методик (STAI, BAI) та авторської шкали оцінки тілесної напруги;
- виявлено нові факти щодо динаміки невербальних і поведінкових проявів тривожності в процесі застосування перформативних практик;
- розроблено та апробовано експериментальну програму перформативно-ігрових вправ, ефективність якої підтверджена емпірично.

Теоретичне значення. Теоретичне значення дослідження полягає в узагальненні та розширенні наукових уявлень про можливості перформативних ігрових підходів у системі психологічної допомоги студентам, у доповненні сучасних концепцій емоційної регуляції через дію, рух і творчість.

Практичне значення. Практичне значення дослідження полягає у створенні програми психологічної роботи зі студентами, спрямованої на зниження рівня тривожності, розвитку навичок саморегуляції та підвищення емоційної стійкості.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження були апробовані шляхом практичного впровадження розробленої програми перформативних та ігрових методик у навчальному середовищі. Апробація проводилася у формі експериментальних занять зі студентами, які погодилися взяти участь у дослідженні, з метою перевірки ефективності запропонованих методик у реальному умовах. Результати магістерського дослідження на тему «Інтеграція перформативних ігрових методик у роботі з тривожністю студентів» були апробовані у вигляді наукової статті «Інтеграція перформативних ігрових методик у роботі з тривожністю студентів». Апробація підтвердила наукову та практичну значущість запропонованої інтеграції перформативних ігрових методик у роботі з тривожністю студентської молоді.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ

1.1 Психологічна природа та структура тривожності особистості

Тривожність в психології розглядається як комплексне психічне явище, яке інтегрує емоційні, когнітивні, мотиваційні та соматичні компоненти. З позицій сучасної науки тривожність виступає одночасно як ситуативний емоційний стан, що виникає у відповідь на конкретні загрози або стресові чинники, та як стійка особистісна характеристика, що визначає підвищену схильність індивіда до переживання тривожних станів у різних життєвих ситуаціях. У класичній психології тривожність розглядалася у контексті емоційної сфери, визначаючись як підвищене емоційне напруження, неспокій, страх невизначеності. При цьому сучасні дослідження підкреслюють мультикомпонентність цього явища, яка включає когнітивні, афективні, мотиваційні та соматичні складові. Когнітивна складова передбачає схильність до негативної оцінки подій, очікування несприятливих результатів та посилення фокусування на можливих загрозах. Емоційна складова включає відчуття внутрішньої напруги, тривожного неспокою, страху та загальної дратівливості. Соматична складова проявляється у фізіологічних реакціях: серцебиття, порушення дихання, підвищена м'язова напруга, зміни функцій травної та серцево-судинної систем. Мотиваційна складова відображає схильність уникати стресові ситуації або шукати способи контролю над невизначеністю, що формує певні поведінкові патерни. Науковці виділяють дві основні форми тривожності: ситуативна та особистісна. Ситуативна (станова) тривожність - тимчасова емоційна реакція на конкретну загрозу або стресовий стимул. Вона характеризується високою динамічністю, інтенсивністю і швидкою зміною залежно від обставин, на конкретну стресову або конфліктну ситуацію, що характеризується підвищеною емоційною напруженістю, фізіологічними проявами (швидке серцебиття, напруга м'язів, порушення дихання), зміною когнітивної активності (посилена концентрація на негативних аспектах ситуації,

катастрофізація можливих наслідків) та змінами поведінки (уникання або надмірна обережність). У студентському середовищі станова тривожність проявляється перед конкретними академічними подіями: іспитами, захистом курсових та дипломних робіт, презентаціями або участю у публічних дискусіях. Ситуативна тривожність є адаптивною формою психічної реакції, оскільки вона мобілізує ресурси особистості, активує увагу та підвищує готовність до вирішення проблеми. Проте у випадках надмірної інтенсивності або частого повторення вона може перетворюватися на фактор дезадаптації, знижуючи ефективність навчання, погіршуючи емоційний стан та стимулюючи розвиток стійких тривожних рис. Ситуативна тривожність є адаптивною у невеликих дозах, оскільки активує ресурси особистості для реагування на загрозу, проте при надмірній інтенсивності вона може стати фактором дезадаптації та негативно впливати на навчання, соціальні контакти та психосоматичне здоров'я. Особистісна (тривала) тривожність - це стійка риса особистості, яка визначає загальну схильність індивіда до тривожних реакцій у різних ситуаціях. Особистісна тривожність формує базовий рівень тривоги, що впливає на адаптивність, поведінку та соціальну взаємодію студента. Особистісна тривожність проявляється у постійній підвищеній тривожності, схильності до надмірного самоконтролю, внутрішньої критики, постійного очікування небезпеки. Така форма тривожності часто виступає детермінантою академічної неуспішності, соціальної стриманості та труднощів адаптації у колективі, особливо у студентському середовищі, де високі вимоги до навчання та міжособистісної взаємодії можуть посилювати її прояви. Крім того, сучасні дослідження підкреслюють динамічну взаємодію стану та особистісної тривожності: високий рівень особистісної тривожності підвищує інтенсивність і тривалість ситуативних тривожних реакцій, а повторювані стані тривожності можуть посилювати формування стійких тривожних рис. Таким чином, тривожність слід розглядати не лише як ізольоване емоційне явище, а як комплексний психофізіологічний конструкт, що інтегрує когнітивні, емоційні,

мотиваційні, соматичні та поведінкові аспекти психіки і визначає адаптивні або дезадаптивні стратегії поведінки особистості у різних умовах. Особливо актуальною є проблема тривожності серед студентської молоді, оскільки вона безпосередньо впливає на навчальну діяльність, рівень саморегуляції та міжособистісні контакти. В умовах підвищених академічних та соціальних вимог тривожність може проявлятися через суб'єктивне відчуття неспокою, когнітивні труднощі, соматичні симптоми та поведінкове уникання, що підкреслює необхідність системного дослідження цього феномену та розробки ефективних методів психологічної підтримки, зокрема через перформативні та ігрові методики, які дозволяють коригувати як емоційний, так і когнітивний компоненти тривожності. Згідно з сучасними моделями, тривожність особистості має структурний характер і формується на основі взаємодії кількох взаємопов'язаних компонентів:

- Когнітивний компонент - включає негативні очікування, схильність до катастрофізації, надмірний контроль та самокритику.
- Емоційний компонент - стійке відчуття неспокою, страху, внутрішньої напруженості.
- Мотиваційний компонент - прагнення уникати джерел стресу, формування поведінкових стратегій уникнення, зниження активності у навчанні та соціальній взаємодії.
- Соматичний компонент - фізіологічні прояви тривоги: активація симпатичної нервової системи, м'язова напруга, порушення серцевого ритму, зміни дихання.
- Поведінковий компонент - зовнішня демонстрація тривожності: уникання контактів, зниження ініціативності, відкладення завдань, прояви неспокою.

Сучасні дослідження психологів і нейропсихологів підтверджують, що тривожність визначається взаємодією біологічних, психологічних та соціальних факторів. Біологічно тривожність пов'язана з підвищеною активністю лімбічної

системи, особливо амігдали, що відповідає за оцінку загрози, та з недостатньою регуляцією префронтальної кори, яка контролює когнітивну обробку інформації та гальмування емоційних реакцій. Психологічні чинники включають особливості мислення, рівень самоконтролю, стиль пізнання та емоційну регуляцію. Соціальні чинники - це сімейне виховання, середовище навчання, міжособистісні взаємодії та культурний контекст. Особливо важливою є тривожність у студентському середовищі, оскільки високий рівень тривожності негативно впливає на академічну діяльність, когнітивну ефективність, самооцінку, міжособистісні контакти та загальне психічне здоров'я. Структурний підхід до аналізу тривожності студентів дозволяє виділити взаємопов'язані елементи:

1. Суб'єктивне переживання тривоги - індивідуальні відчуття неспокою та страху. Воно відображає усвідомлений рівень тривоги, який особистість здатна ідентифікувати і описати, і водночас є критерієм інтенсивності емоційної реакції. У студентів суб'єктивна тривога часто проявляється як почуття внутрішньої напруги, неспокою або страху перед невизначеними або складними академічними завданнями (наприклад, перед іспитом, захистом курсової роботи, виступом перед аудиторією). Ці переживання можуть супроводжуватися почуттям дискомфорту, внутрішньої тривожності, прискореним серцебиттям, що робить їх фізично відчутними та емоційно насиченими. Суб'єктивне переживання тривоги має індивідуальну природу, тобто інтенсивність і характер цього переживання залежать від особистісних характеристик студента: рівня саморегуляції, емоційної стійкості, досвіду подолання стресових ситуацій та сформованих когнітивних стратегій оцінки загрози. Наприклад, один студент може відчувати легке хвилювання перед тестом і швидко відновлювати емоційний баланс, тоді як інший - глибоке занепокоєння, яке перешкоджає концентрації та виконанню завдань.

2. Когнітивні процеси - схильність до негативної оцінки власних можливостей, надмірної уваги до загроз. Цей компонент пов'язаний із внутрішніми стратегічними процесами мислення, такими як підвищена концентрація на

потенційних ризиках, надмірний контроль за власними діями та тривожні прогнози майбутніх подій. Внаслідок цього когнітивний компонент підсилює суб'єктивне переживання тривоги, оскільки кожна подія оцінюється як потенційно загрозлива, що формує порочне коло.

3. Емоційно-мотиваційні реакції - уникання завдань, соціальна стриманість, підвищена обережність. У студентів він може виявлятися через відкладання завдань, уникання участі в дискусіях, відмову від додаткових академічних завдань або зниження соціальної активності. Цей компонент є критично важливим для розуміння адаптивності студента та ефективності навчальної діяльності.

4. Соматичні прояви - фізіологічна напруга, зміни серцевого ритму, порушення дихання. Соматичний компонент відображає фізіологічні прояви тривожності, що виникають під впливом активізації симпатичної нервової системи. У студентів він часто проявляється у вигляді прискореного серцебиття, порушень дихання, м'язової напруги, тремтіння рук, відчуття тяжкості або «комку в горлі», порушень сну та апетиту. Соматичні симптоми часто стають першими сигналами підвищеного рівня тривожності та визначають потребу у своєчасній психологічній підтримці.

5. Поведінкові прояви - уникання навчальних і соціальних ситуацій, низька ініціативність та активність. У студентів він проявляється через мовчазність, уникання контактів, зниження навчальної ініціативності, підвищену обережність у виконанні завдань, відкладення роботи або надмірну педантичність. Поведінкові прояви тісно взаємопов'язані з когнітивним і мотиваційним компонентами та служать видимим індикатором внутрішнього стану тривожності.

Системний аналіз компонентів тривожності особистості дозволяє визначити її мультикомпонентну природу, у якій суб'єктивне переживання, когнітивні оцінки, мотиваційні стратегії, соматичні реакції та поведінкові прояви формують динамічну, взаємопов'язану та саморегулюючу структуру, що безпосередньо впливає на рівень адаптивності, когнітивної ефективності та емоційного

благополуччя студента. Усвідомлення цієї складної структури є фундаментальною передумовою для ефективної психологічної інтервенції, оскільки дозволяє розробляти методики, що адресують не лише окремі прояви тривожності, а й інтегральну взаємодію її компонентів. З практичної точки зору, знання про багатовимірну природу тривожності дозволяє цілеспрямовано впливати на кожний її компонент: коригувати когнітивні перекручення, зменшувати негативні емоційні переживання, стабілізувати соматичні реакції та формувати адаптивні поведінкові стратегії. Це особливо актуально для студентів, які перебувають у середовищі підвищених академічних та соціальних вимог, де тривожність може виступати не лише як реакція на конкретну ситуацію, а й як стійка особистісна риса, що обмежує потенціал особистості і перешкоджає ефективній навчальній та соціальній діяльності. Перформативні та ігрові методики, що застосовуються у психологічній підтримці, забезпечують безпечне середовище для експериментування з емоціями, поведінкою та когнітивними установками, сприяють зниженню дезадаптивних проявів тривожності та активізації ресурсів саморегуляції, формують більш стійкі навички подолання стресу та підвищують рівень психологічної стійкості. Розуміння структури тривожності як інтегрованого психічного феномену створює теоретичну та практичну базу для подальшого дослідження ефективності інноваційних методик психологічної підтримки студентської молоді, дозволяючи планувати індивідуальні та групові інтервенції з науково обґрунтованою оцінкою їхнього ефекту.

Таким чином, тривожність є багатовимірним психічним конструктом, що інтегрує когнітивні, емоційні, мотиваційні, соматичні та поведінкові компоненти. Вона виступає ключовим показником психологічного функціонування студентів і визначає їхню реактивність до навчальних та соціальних стресорів. Усвідомлення структури та природи тривожності є необхідною умовою для розробки ефективних перформативних та ігрових методик психологічної підтримки студентської молоді.

1.2 Вікові та соціально-психологічні особливості прояву тривожності у студентів

Студентський вік (переважно 17-25 років) є періодом інтенсивного психологічного, соціального та когнітивного розвитку, що супроводжується значним рівнем стресових впливів та підвищеною вразливістю до тривожних реакцій. У цей період особистість зазнає процесів формування автономії, професійної самосвідомості та соціальної ідентичності, що створює потенційні джерела тривожності як ситуативного, так і стійкого характеру. Паралельно відбувається активне становлення професійної самосвідомості, оскільки студент постійно оцінює власні знання, компетенції та перспективи майбутньої кар'єри. Цей процес включає як когнітивне переосмислення власних можливостей і обмежень, так і емоційне реагування на академічні та соціальні вимоги, що підвищує ризик розвитку ситуативної та стійкої тривожності. Соціальна сфера студентського життя також відіграє ключову роль у формуванні тривожних переживань. У цей період особистість активно будує соціальні зв'язки, формує коло підтримки та інтегрується у групи однолітків, що супроводжується високою потребою у соціальному схваленні та страхом негативної оцінки. Особливо чутливими є ситуації оцінювання з боку викладачів і одногрупників, конкуренції за академічні досягнення та участі у соціально значущих подіях університетського середовища. Таким чином, студентський вік є критичним періодом, коли внутрішня психологічна вразливість поєднується з високими зовнішніми вимогами, створюючи умови для активного прояву тривожності як ситуативного, так і особистісного характеру. Усвідомлення цих особливостей є ключовим для психологічної підтримки та розробки ефективних інтервенцій, що враховують вікові, когнітивні та соціальні аспекти студентського життя.

Психологічна незрілість емоційної саморегуляції є однією з ключових вікових особливостей студентського періоду. Вона проявляється у неповній сформованості навичок управління емоційними станами, що включають здатність

контролювати внутрішнє напруження, швидко відновлювати психологічну рівновагу після стресових впливів та адекватно реагувати на конфліктні або нові ситуації. У студентів цей процес ще перебуває на стадії розвитку, що зумовлює підвищену емоційну чутливість до стресових факторів, таких як академічні навантаження, публічні виступи або соціальні конфлікти. Внаслідок цього зростає ризик інтенсивного переживання ситуативної тривожності, формування негативних когнітивних оцінок та розвитку дезадаптивних поведінкових стратегій, наприклад, уникання відповідальних завдань або ізоляції від соціальної взаємодії. Психологічна незрілість емоційної саморегуляції тісно пов'язана з когнітивним. Розвиток емоційної саморегуляції є ключовим завданням психологічної підтримки студентів, оскільки саме цей процес забезпечує можливість ефективного управління тривожними переживаннями, стабілізації емоційного стану та формування адаптивних стратегій поведінки у навчальній та соціальній діяльності.

Потреба у соціальному схваленні та інтеграції в групу є однією з ключових соціально-психологічних характеристик студентського віку. Вона відображає внутрішню мотиваційну спрямованість особистості на отримання позитивної оцінки від оточення та на належність до соціальної групи, що має значний вплив на емоційний стан і рівень тривожності. У студентському середовищі ця потреба проявляється як зосередженість на думці однолітків та викладачів, прагнення відповідати соціально визначеним нормам і стандартам академічної та міжособистісної поведінки. Недостатнє задоволення цієї потреби може призводити до зростання суб'єктивного дискомфорту, переживання страху відторгнення або осуду, що посилює прояви ситуативної та особистісної тривожності. У студентів цей процес проявляється як схильність до постійного оцінювання власних можливостей, планування навчальної та професійної діяльності, а також аналізу потенційних ризиків і негативних наслідків. Психологічні втручання, зокрема перформативні та ігрові методики, використовують цю особливість, моделюючи навчальні та соціальні ситуації, що дозволяє студентам практикувати адаптивні

когнітивні та поведінкові стратегії у безпечному середовищі, знижуючи рівень тривожності та підвищуючи впевненість у власних можливостях.

Підвищена емоційна чутливість, швидка зміна емоційного стану та вразливість до стресових стимулів сприяють вираженням суб'єктивним переживанням тривоги. Підвищена емоційна чутливість у студентському віці є однією з ключових вікових характеристик, що визначає схильність до інтенсивного переживання емоційних станів та швидку реактивність на стресові або нові ситуації. Вона проявляється у вигляді посиленої реакції на зовнішні подразники, соціальні оцінки, академічні вимоги та міжособистісні взаємодії, що створює підґрунтя для зростання ситуативної та особистісної тривожності. З точки зору психофізіології, підвищена емоційна чутливість пов'язана з активацією лімбічної системи та підвищеною реактивністю амігдали, що підсилює фізіологічні прояви тривоги: прискорене серцебиття, підвищене потовиділення, м'язову напругу та зміни дихання.

Студентський період супроводжується необхідністю самостійно вибудовувати власну соціальну позицію, що часто супроводжується тривожними переживаннями через невизначеність очікувань від оточення. У студентському віці відбувається активний процес самовизначення, коли індивід оцінює свою приналежність до академічного та соціального середовища, формує роль майбутнього фахівця та вибудовує стосунки у групі однолітків. Недостатня визначеність соціальної ролі або невідповідність власних очікувань соціальним нормам може стимулювати підвищену тривожність, сумніви у власних здібностях та страх соціальної оцінки. Цей процес також тісно пов'язаний із психологічною безпекою та самосприйняттям. Студенти, які не відчують підтримки у групі або мають труднощі в інтеграції, частіше демонструють ситуативну та особистісну тривожність, що може проявлятися у поведінкових стратегіях уникання, підвищеній самокритичності та емоційній лабільності. Водночас ефективне формування соціальної ролі та ідентичності є ресурсом для адаптивної поведінки,

саморегуляції та розвитку соціальних компетенцій. Використання перформативних та ігрових методик у психологічній роботі дозволяє студентам безпечно експериментувати з соціальними ролями, опрацьовувати емоційні реакції та практикувати конструктивні стратегії взаємодії, що сприяє зниженню тривожності та підвищенню психологічного комфорту у навчальному середовищі. Академічні вимоги та конкуренція - інтенсивність навчального процесу, високі вимоги викладачів та конкуренція серед студентів створюють постійний стресовий фон, який активує станову тривожність і може посилювати формування особистісної тривожності. Під впливом цих факторів студенти часто переживають непевність щодо власних можливостей, страх негативної оцінки та внутрішнє напруження, що активує як ситуативну, так і особистісну тривожність. Наприклад, жорсткі академічні стандарти, часті оцінювання та високий рівень конкуренції створюють постійний психоемоційний стрес, що стимулює когнітивні процеси катастрофізації та надмірної самокритики. Культурні особливості середовища, включно з цінностями навчальної спільноти та соціальною динамікою групи, можуть як посилювати, так і знижувати рівень тривожності. Позитивна академічна та соціальна атмосфера, підтримка однолітків і викладачів, чіткі правила взаємодії та очікувань сприяють психологічному комфорту, тоді як відсутність підтримки, конфлікти або невизначеність щодо оцінки та вимог стимулюють розвиток тривожних проявів.

Таким чином, усвідомлення цих особливостей є ключовим для розробки ефективних психологічних втручань, спрямованих на адаптивну регуляцію емоційного стану, підвищення когнітивної продуктивності та формування ресурсів саморегуляції. Студентський вік є критично важливим періодом психологічного розвитку. Психологічна незрілість емоційної саморегуляції обмежує здатність студентів ефективно контролювати внутрішнє напруження та швидко відновлювати емоційну рівновагу після стресових впливів, підвищуючи чутливість до негативних стимулів і схильність до дезадаптивних реакцій. Потреба у

соціальному схваленні та інтеграції в групу визначає емоційний стан студента, оскільки оцінка однолітків і викладачів безпосередньо впливає на рівень тривожності. Недостатнє задоволення цієї потреби сприяє посиленню емоційного дискомфорту, страху соціальної оцінки та формуванню стратегій уникання. Водночас активний когнітивний розвиток і підвищена самосвідомість стимулюють критичне переосмислення власних дій і оцінку можливих ризиків, що підсилює катастрофізацію, надмірну самокритичність та суб'єктивне переживання тривоги, але одночасно є ресурсом для формування адаптивних стратегій саморегуляції. Підвищена емоційна чутливість проявляється у швидкій реакції на зовнішні подразники, соціальні оцінки та академічні вимоги, що підсилює когнітивну та емоційну тривожність, однак водночас дозволяє глибоко переживати соціальні та навчальні ситуації, що є важливим ресурсом для психологічного розвитку. Вплив академічного та культурного середовища визначає психологічний стан студентів: підтримка однолітків та позитивна атмосфера сприяють зниженню рівня стресу, тоді як конфлікти, невизначеність та жорсткі очікування стимулюють розвиток тривожних проявів. Отже, прояви тривожності у студентів є результатом складної взаємодії вікових психологічних характеристик та соціально-психологічних чинників середовища. Усвідомлення цих особливостей дозволяє розробляти ефективні психологічні втручання, що враховують когнітивні, емоційні та соціальні аспекти студентського життя. Особливо перспективними є перформативні та ігрові методики, які забезпечують безпечне моделювання соціальних та навчальних ситуацій, дозволяють опрацьовувати емоційні реакції, тренувати адаптивні поведінкові стратегії та сприяють зниженню рівня тривожності, підвищуючи психологічну стійкість та академічну ефективність студентів.

1.3 Психологічні підходи до корекції та профілактики тривожності у студентів

Психологічні підходи до корекції та профілактики тривожності у студентів являють собою сукупність науково обґрунтованих методик, спрямованих на зниження рівня тривожності, підвищення психологічної стійкості та розвиток адаптивних стратегій саморегуляції. Вони враховують мультикомпонентну природу тривожності, що включає когнітивні, емоційні, поведінкові та тілесні аспекти, а також особливості вікового розвитку та соціально-психологічного середовища студентів. Ці підходи інтегрують традиційні психотерапевтичні методики, когнітивно-поведінкові та тілесні практики, а також інноваційні інтерактивні техніки, включаючи перформативні та ігрові методики, що дозволяють студентам безпечно проживати емоції, моделювати навчальні та соціальні ситуації, відпрацьовувати адаптивні моделі поведінки і зміцнювати внутрішні ресурси для ефективної академічної та соціальної адаптації. Когнітивні методики зосереджені на корекції дисфункціональних когнітивних схем, що провокують тривожність, таких як катастрофізація, надмірна генералізація чи завищена оцінка ймовірності негативних подій. Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) дозволяє студентам усвідомлювати взаємозв'язок думок, емоцій і поведінки, а також формувати конструктивні моделі реагування на стресові ситуації. Використання когнітивних методів сприяє зниженню рівня суб'єктивного занепокоєння, підвищенню самоконтролю і розвитку критичного мислення, що особливо актуально у студентському віці. Сучасні когнітивні підходи до корекції та профілактики тривожності у студентів ґрунтуються на фундаментальному припущенні, що тривожні реакції є результатом взаємодії когнітивних процесів, емоційного стану та зовнішніх соціально-академічних умов. Когнітивна складова включає сприйняття подій, прогнозування наслідків, самооцінку та інтерпретацію соціальних взаємодій. У науковій літературі підкреслюється, що дисфункціональні когнітивні схеми, такі як катастрофізація, надмірна генералізація, негативне

самооцінювання та завищена оцінка ймовірності негативних подій, є основними тригерами тривожності. У студентському віці когнітивні процеси ще формуються, що зумовлює підвищену вразливість до тривожних станів. Молоді люди часто оцінюють свої академічні та соціальні успіхи через призму надмірних вимог, порівнюють себе з іншими і схильні до самокритики, що підсилює тривожні переживання. У цьому контексті когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) виступає ефективним інструментом корекції, оскільки дозволяє усвідомлювати і змінювати дезадаптивні когнітивні схеми, відновлюючи баланс між оцінкою ситуації та власними ресурсами. Основою когнітивної роботи є аналіз автоматичних думок, що виникають у відповідь на стресові події. Студенти навчаються відстежувати внутрішні переконання, критично оцінювати їх реалістичність та шукати альтернативні конструктивні інтерпретації. Практика ведення когнітивного щоденника дозволяє систематизувати думки, аналізувати ситуації, що викликають тривогу, та формувати стратегії адаптивного реагування. Наприклад, студент, який відчуває занепокоєння перед іспитом, може зафіксувати в щоденнику автоматичну думку «Я точно провалю іспит», оцінити її об'єктивність і запропонувати альтернативну конструкцію: «Я підготувався, можу виконати завдання, навіть якщо зроблю помилки - це не визначає мою цінність». Крім індивідуальної роботи, широко застосовуються групові когнітивні тренінги, що дозволяють студентам аналізувати типові когнітивні помилки та обмінюватися стратегіями адаптивного мислення. Такі тренінги включають вправи на переоцінку страхів, дискусії щодо катастрофізації, моделювання соціально-академічних ситуацій та практику відпрацювання альтернативних сценаріїв. Дослідження показують, що участь у когнітивних групах знижує рівень тривожності на 20–30 % та покращує академічну продуктивність. Особливу увагу приділяють психоосвітнім програмам, які включають навчання студентів основам психічного здоров'я, роз'яснення природи тривожності та механізмів її виникнення, а також методам самоконтролю і профілактики стресу. Психоосвіта допомагає студентам усвідомлювати, що

тривожність є природною реакцією на нові виклики, та формує внутрішню мотивацію до саморегуляції. У сучасних програмах корекції та профілактики тривожності для студентів також застосовуються перформативні та ігрові методики, що інтегрують когнітивну роботу з активним переживанням емоцій і моделюванням поведінкових сценаріїв. Рольові ігри, симуляції академічних та соціальних ситуацій, творчі завдання дозволяють студентам відпрацьовувати адаптивні стратегії мислення та поведінки в безпечному середовищі. Наприклад, ігрові вправи, де студент моделює іспит або групову презентацію, дозволяють відпрацьовувати автоматичні думки, оцінювати їх реалістичність та практикувати конструктивні способи реагування на стрес. Особливо перспективним є поєднання когнітивних методик із перформативними та ігровими техніками, що дозволяє інтегрувати всі компоненти тривожності: когнітивний, емоційний, поведінковий та тілесний у цілісну систему психологічної підтримки студентів. Емоційні методики корекції та профілактики тривожності у студентів орієнтовані на усвідомлення, проживання та регуляцію емоційних станів, що виникають у відповідь на стресові та складні соціально-академічні ситуації. У психологічній науці підкреслюється, що тривожність має сильну емоційну компоненту, яка взаємодіє з когнітивними та поведінковими процесами. Одним із провідних підходів у роботі з емоційною складовою тривожності є гештальт-терапія, яка наголошує на усвідомленні власних переживань у поточному моменті («тут і зараз») та взаємозв'язку емоцій, тілесних відчуттів і потреб. У рамках гештальт-практики студенти навчаються відокремлювати власні емоції від зовнішніх очікувань, усвідомлювати внутрішні конфлікти та їх вплив на психологічний стан, пошук та задоволення потреби. Такий підхід дозволяє зменшити інтенсивність тривожних переживань, розвивати емоційну гнучкість та підвищувати рівень усвідомленості власного досвіду. Емоційні методики включають індивідуальні та групові вправи. Індивідуальна робота передбачає техніки усвідомлення емоцій: ведення щоденника переживань, ідентифікацію страхів та внутрішніх потреб, а також техніки прогресивної

релаксації, які дозволяють студенту відчути та прожити емоційні стани, не піддаючись їх негативному впливу. Групова робота, у свою чергу, створює безпечне середовище для моделювання соціальних взаємодій, обміну переживаннями та навчання конструктивним способам підтримки один одного. Серед емоційних методик особливе місце займають техніки перформативного та ігрового характеру, які дозволяють студентам відпрацьовувати переживання тривожних станів у змодельованих, безпечних ситуаціях. Наприклад, рольові ігри, імпрровізаційні вправи, театралізовані сценарії академічних виступів або соціальних взаємодій дають змогу студентам проживати емоції страху, сорому чи невпевненості, одночасно отримуючи зворотний зв'язок від групи та тренера. Це сприяє розвитку емоційної регуляції, усвідомленню власних реакцій і формуванню адаптивних стратегій поведінки у реальному житті. Іншим важливим аспектом є методики роботи з тілесними проявами емоційної тривожності. Соматичні прояви, такі як м'язова напруга, порушення дихання або прискорене серцебиття, часто підтримують та посилюють психологічне занепокоєння. Техніки дихання, тілесної релаксації, усвідомлення напруги та її розвантаження дозволяють студентам відчути контроль над тілесними реакціями та зменшити інтенсивність емоційного дискомфорту. Поєднання тілесної та емоційної роботи забезпечує інтеграцію психічного і фізичного аспектів тривожності, що особливо ефективно у віці активного соціального та академічного розвитку. Поєднання гештальт-орієнтованих практик, тілесних технік та перформативно-ігрових вправ створює цілісне середовище психологічної підтримки, що дозволяє ефективно працювати з багатовимірною природою тривожності у студентів та сприяє їх академічній та соціальній адаптації. Поведінкові методики спрямовані на формування адаптивних стратегій поведінки у стресових ситуаціях та розвиток навичок соціальної взаємодії. До них відносяться рольові ігри, симуляційні вправи, поведінкова експозиція, тренінги комунікації та структуровані завдання на розвиток міжособистісних навичок. Основна ідея цих методик полягає в тому, що поведінка

є результатом взаємодії внутрішніх психічних станів та зовнішніх стимулів, а зміна поведінки може опосередковано впливати на когнітивні та емоційні компоненти тривожності. У студентському середовищі поведінкові методики спрямовані на розвиток практичних навичок взаємодії, самоконтролю та управління стресовими ситуаціями. Одним із ключових інструментів є рольові ігри та симуляційні вправи, що моделюють академічні та соціальні сценарії: іспити, групові презентації, спілкування з викладачами та колегами, участь у дискусіях. Такі вправи дозволяють студентам відпрацьовувати конкретні поведінкові стратегії, експериментувати з різними способами реагування на тривожні стимули та отримувати зворотний зв'язок від тренера чи групи. Експозиційні техніки є ще однією важливою складовою поведінкових методик. Вони передбачають поступове та контрольоване зіткнення студента з об'єктами або ситуаціями, що викликають тривогу, з метою зменшення страхових реакцій. Наприклад, студент, який переживає сильну тривожність перед публічними виступами, може почати з демонстрації невеликого фрагменту презентації у вузькому колі, поступово збільшуючи аудиторію. Цей процес дозволяє знизити уникання та формує впевненість у власних ресурсах. Поведінкові методики також включають тренінги соціальних навичок та комунікації, які спрямовані на розвиток ефективних моделей взаємодії у групах та академічному середовищі. Вправи на активне слухання, підтримку діалогу, конструктивне висловлення власної думки, управління конфліктами та запобігання агресивним реакціям допомагають студентам відпрацьовувати соціально адаптивні стратегії та знижувати соціальну тривожність. Особливе місце займають перформативні та ігрові техніки, що поєднують елементи поведінкової роботи з активним переживанням емоцій та моделюванням когнітивних реакцій. Такі вправи включають театралізовані ігри, імпровізаційні завдання, моделювання професійних або академічних ситуацій, де студент може безпечно випробувати альтернативні поведінкові стратегії. Перформативні методики дозволяють інтегрувати поведінкову, емоційну та когнітивну роботу, активізуючи всі компоненти

тривожності одночасно. У поведінкових програмах важливою є систематичність та поступовість втручання. Студенти проходять низку вправ, що послідовно збільшують складність та інтенсивність стимулів, що провокують тривогу, одночасно підтримуючи їх емоційний та когнітивний ресурс. Це дозволяє формувати стійкі адаптивні моделі поведінки та підвищує ефективність академічної та соціальної адаптації.

Таким чином, поведінкові методики забезпечують практичне відпрацювання адаптивних стратегій поведінки, формують соціальні навички та самоконтроль, знижують дезадаптивну поведінку, підвищують психологічну стійкість та ефективність академічної діяльності студентів. Поєднання класичних поведінкових технік з перформативними та ігровими методиками дозволяє створити цілісну систему інтегрованої психологічної підтримки, що враховує всі аспекти багатовимірної тривожності, відпрацьовувати нові моделі поведінки, проживати емоційні реакції, що провокують тривожність, та тренувати здатність ефективно реагувати у навчальних та соціальних контекстах. Тілесно-орієнтовані методики працюють із соматичними проявами тривожності, такими як м'язова напруга, прискорене серцебиття, порушення дихання та інші фізіологічні симптоми. До них належать дихальні техніки, м'язова релаксація, усвідомлення тілесних відчуттів, вправи на розслаблення та інтеграцію тіла і психіки. Вони знижують рівень фізіологічного напруження, сприяють кращій саморегуляції та розвитку усвідомлення зв'язку тіла та психоемоційного стану. Одним із центральних напрямів є техніки дихальної регуляції. Контрольоване дихання, включаючи діафрагмальне дихання та ритмічне чергування вдиху і видиху, дозволяє знижувати активацію симпатичної нервової системи та стабілізувати фізіологічні показники стресу. Студенти навчаються усвідомлювати власне дихання, відслідковувати його зв'язок з емоційним станом і застосовувати дихальні вправи в реальних ситуаціях, що провокують тривогу, наприклад під час іспитів або публічних виступів. Прогресивна м'язова релаксація та усвідомлена робота з тілесними відчуттями є ще

однією ключовою складовою. Така практика сприяє розвитку інтеграції психічного та фізичного досвіду, зменшенню інтенсивності тривожності та підвищенню усвідомлення власних тілесних сигналів. Тілесно-орієнтовані методики також включають рухові та експресивні практики, що передбачають активне використання тіла для вираження і проживання емоцій. Це можуть бути вправи на тілесну імпровізацію, танцювально-рухові вправи, театралізовані рухові практики або техніки перформативного характеру. Такі вправи дозволяють студентам безпечно моделювати та проживати тривожні емоції, знімати напругу та одночасно інтегрувати отриманий досвід у когнітивну та поведінкову сферу. Інтеграція тілесної роботи з іншими напрямками психологічної підтримки створює синергетичний ефект. Наприклад, поєднання дихальних технік із когнітивною переоцінкою ситуацій або рольовими іграми дозволяє студенту одночасно працювати з фізіологічною активацією, емоційним переживанням та поведінковими стратегіями. Це створює цілісну систему корекції тривожності, що враховує багатовимірну природу феномену та підвищує ефективність втручання. Особливу увагу приділяють перформативним та ігровим тілесним вправам, які дозволяють студентам моделювати соціально-академічні ситуації через тіло.

Перформативні та ігрові методики забезпечують активне залучення студентів у моделювання соціально-академічних ситуацій. Використання рольових ігор, сценічних вправ, творчих завдань та симуляцій дозволяє відпрацьовувати поведінкові стратегії, опрацьовувати емоційні реакції та експериментувати з адаптивними способами реагування на стрес. Ці підходи формують емоційну гнучкість, підвищують відчуття контролю, сприяють розвитку комунікативних навичок і самосвідомості. Перформативні та ігрові методики у роботі з тривожністю студентів представляють собою інтегровані психотехніки, які дозволяють одночасно впливати на когнітивну, емоційну, поведінкову та тілесну складові тривожності, створюючи безпечне та контрольоване середовище для проживання стресових ситуацій. В основу цих методик покладено принцип

моделювання життєвих та академічних ситуацій у зміненому форматі, що дозволяє студенту відпрацьовувати адаптивні реакції та формувати ефективні стратегії саморегуляції без ризику реального соціального або академічного провалу. Одним із основних інструментів є рольові ігри, які передбачають відтворення конкретних соціально-академічних ситуацій, що викликають тривогу. Це може бути підготовка та проведення групової презентації, спілкування з викладачем або колегами, участь у дискусії чи іспиті. У процесі виконання таких вправ студенти мають змогу експериментувати з різними способами реагування, відпрацьовувати адаптивні поведінкові моделі та отримувати безпосередній зворотний зв'язок від тренера або групи, що сприяє усвідомленню власних емоцій та реакцій, а також розвитку впевненості у власних ресурсах. Імпровізаційні театралізовані вправи, що не мають заздалегідь підготовленого сценарію, стимулюють креативність та гнучкість мислення, дозволяють студентам знаходити нові способи реагування у невизначених ситуаціях. Такі вправи активізують емоційний, когнітивний і поведінковий аспекти тривожності одночасно, створюючи умови для проживання та інтеграції внутрішнього досвіду. Моделювання міні-драм академічних ситуацій, таких як публічний виступ або презентація проекту, дозволяє студентам безпечно відпрацьовувати поведінкові та емоційні стратегії, зменшуючи уникання та страх невдачі, а також підвищуючи контроль над фізіологічними проявами тривожності. Використання тілесно-орієнтованих ігрових вправ є ще одним важливим компонентом. Рухова імпровізація, синхронні групові вправи та експресивні практики допомагають студентам проживати емоції через тіло, знімати фізичну напругу та інтегрувати переживання у свідомий досвід. Тілесна активність у контексті ігрових завдань дозволяє більш глибоко відчувати взаємозв'язок між фізіологічними проявами тривожності та емоційними станами, сприяє розвитку усвідомленості власного тіла та підвищує здатність до саморегуляції у стресових ситуаціях. Сценарії «що якщо», у яких студент моделює альтернативні варіанти поведінки у потенційно тривожних ситуаціях, дозволяють відпрацьовувати різні

когнітивні та емоційні реакції, що сприяє формуванню впевненості та зниженню страху перед реальними подіями. Подібні вправи стимулюють розвиток гнучкості мислення, здатності адаптуватися до невизначеності та усвідомлювати внутрішні ресурси для подолання тривожних станів. Групові творчі вправи, які поєднують елементи гри, малювання, конструювання або колективного креативного розв'язання проблем, формують відчуття підтримки та безпеки в груповому середовищі, що сприяє зниженню рівня тривожності та підвищенню соціальної взаємодії.

Таким чином, психологічні підходи до корекції та профілактики тривожності у студентів передбачають комплексне та інтегроване використання когнітивних, емоційних, поведінкових і тілесних методів, що спрямовані на розвиток адаптивних стратегій саморегуляції та підвищення психологічної стійкості. Використання гештальт-підходу дозволяє студентам усвідомлювати власний досвід у моменті «тут і зараз», відчувати й опрацьовувати емоції, тілесні відчуття та потреби, що забезпечує цілісне проживання тривожних станів та формування адаптивних моделей поведінки. Когнітивно-поведінкові методики сприяють переоцінці дезадаптивних схем мислення, зниженню катастрофізації та страху негативної оцінки, тоді як перформативні та ігрові методики забезпечують безпечне моделювання соціально-академічних ситуацій, активне опрацювання емоцій і відпрацювання адаптивних стратегій реагування на стрес. Поєднання цих підходів створює цілісне середовище для психологічної підтримки студентів, сприяє розвитку саморегуляції, емоційної гнучкості, комунікативних навичок та підвищує академічну ефективність, що безпосередньо відповідає темі кваліфікаційної роботи про перформативні та ігрові методики у роботі з тривожністю студентів.

Висновки до Розділу 1

Таким чином, проведений теоретичний аналіз дає підстави розглядати тривожність студентської молоді як багатовимірне психічне утворення, що охоплює емоційні, когнітивні, поведінкові, мотиваційні та тілесні компоненти. Тривожність є не лише емоційним станом, але й глибинним особистісним феноменом, який виявляє внутрішню суперечність між потребою в безпеці та прагненням до самореалізації, між бажанням стабільності та необхідністю долати виклики зовнішнього світу. У студентському віці ця суперечність проявляється особливо гостро, оскільки саме цей період характеризується інтенсивним формуванням ідентичності, професійного самовизначення, автономії та соціальної інтеграції. Було здійснено теоретичний аналіз проблеми тривожності студентської молоді як психологічного феномена, визначено її природу, структуру, вікові та соціально-психологічні особливості, а також розглянуто основні підходи до профілактики й корекції цього стану. На основі узагальнення сучасних наукових уявлень можна зробити висновок, що тривожність є складним багаторівневим утворенням, яке охоплює емоційний, когнітивний, поведінковий, тілесний і мотиваційний компоненти. Вона проявляється у внутрішньому відчутті напруження, очікуванні загрози або невдачі, що супроводжується фізіологічними реакціями, змінами мислення та поведінки. Тривожність виконує як адаптивну, так і дезадаптивну функцію. Вона може бути ресурсом для саморозвитку, мобілізації внутрішніх сил і концентрації уваги в ситуаціях невизначеності. Водночас, за надмірного рівня, тривожність стає чинником психологічної дезорганізації, знижує здатність до навчання, порушує емоційну рівновагу, підсилює соматичні реакції, а також негативно впливає на міжособистісні стосунки. Студентський вік є періодом інтенсивного особистісного росту, але й підвищеної психологічної вразливості. У цей час відбуваються значні зміни в системі соціальних зв'язків: відносна автономія від батьківської сім'ї, необхідність інтеграції в нове академічне середовище, побудова близьких і професійних стосунків, пошук життєвих орієнтирів. Це

створює умови для підвищення рівня невизначеності, що є одним із ключових факторів розвитку тривожності.

Тривожність постає як багаторівневий феномен, що охоплює як короткочасні реакції організму на стресові події, так і стійкі індивідуально-психологічні характеристики, які визначають загальну схильність особистості до занепокоєння, напруження або страху. На рівні емоційного досвіду тривожність виявляється через відчуття невизначеності, внутрішнього напруження, передчуття небезпеки чи можливої невдачі. У когнітивній сфері вона супроводжується тенденцією до надмірного аналізу ситуації, очікування негативних наслідків, самозвинувачення та катастрофізації майбутнього. У поведінковому аспекті тривожність може проявлятися через уникання, пасивність, надконтроль, імпульсивні або компенсаторні дії, які тимчасово знижують напругу, але не усувають її джерело. Фізіологічно тривожність пов'язана з активацією симпатичної нервової системи, що спричиняє прискорене серцебиття, підвищення артеріального тиску, поверхневе дихання, м'язову напругу, пітливість, безсоння тощо. Таким чином, тривожність є цілісним психофізіологічним станом, який впливає на всі рівні функціонування особистості. Її можна розглядати як механізм, що забезпечує підготовку організму до можливої небезпеки, сприяє мобілізації ресурсів, концентрації уваги та пошуку шляхів розв'язання проблемної ситуації. Проте у випадку, коли рівень тривожності перевищує адаптивну межу, вона починає виконувати дезорганізуючу функцію, спричиняючи дезадаптацію, зниження працездатності, деструктивні емоційні реакції, порушення навчальної, професійної та міжособистісної активності. Структура тривожності включає два взаємопов'язані компоненти - ситуативний і особистісний. Перший відображає тимчасову реакцію на конкретну загрозову або невизначену подію, другий - відносно стабільну схильність індивіда до переживання тривоги в різних життєвих ситуаціях. Саме поєднання цих двох рівнів визначає, наскільки особистість схильна до тривалих станів напруження, внутрішнього неспокою чи дистресу. Тривожність також має важливий

регулятивний і мотиваційний потенціал. Помірний рівень тривоги стимулює активність, підвищує уважність, зосередженість, сприяє ефективному виконанню навчальних завдань. Водночас надмірна або хронічна тривожність призводить до гальмування когнітивних процесів, зниження здатності до концентрації, посилення самокритики та уникання ситуацій, пов'язаних із оцінюванням чи невизначеністю. Таким чином, саме баланс між адаптивною і дезадаптивною тривожністю визначає якість психічного функціонування особистості. Особливого значення тривожність набуває у студентському віці - періоді інтенсивного становлення особистості, пошуку ідентичності, самостійності, професійного самовизначення. У цей час молода людина стикається з численними викликами: необхідністю адаптуватися до нових соціальних і навчальних умов, встановлювати міжособистісні зв'язки, долати страхи невдачі та невизначеність майбутнього. Усе це створює передумови для підвищення тривожності як реакції на надмірне навантаження, очікування оцінки чи соціального порівняння.

Таким чином, тривожність виконує подвійну функцію - з одного боку, є природною частиною процесу особистісного зростання та мобілізації ресурсів, а з іншого - у разі надмірного прояву може перешкоджати успішній адаптації та гармонійному розвитку. Саме тому її вивчення має не лише теоретичне, а й практичне значення, адже дає змогу своєчасно виявляти дезадаптивні прояви, розробляти профілактичні й корекційні програми для підтримки психоемоційної рівноваги студентської молоді.

У дослідженнях студентської популяції спостерігаються певні гендерні відмінності у проявах тривожності. У дівчат частіше фіксується підвищена емоційна чутливість, схильність до самоаналізу, переживань щодо соціального прийняття та зовнішньої оцінки. У хлопців тривожність може проявлятися у прихованих формах, через поведінкову агресію, уникнення, гіперактивність або знецінення власних переживань. Ці відмінності мають не біологічну, а соціально-психологічну природу, пов'язану з очікуваннями суспільства щодо гендерних

ролей і способів вираження емоцій. Таким чином, робота з тривожністю студентів має враховувати не лише індивідуально-психологічні, а й гендерні особливості емоційного реагування, що дозволяє будувати більш точні й ефективні психокорекційні програми. Одним із ключових механізмів виникнення тривожності у студентів є нестійка самооцінка. Вона часто коливається між завищеними очікуваннями та страхом невідповідності. Періоди успіху супроводжуються короткочасним піднесенням, тоді як невдачі - різким зниженням упевненості в собі. Така нестабільність створює ґрунт для хронічної тривоги, очікування критики та страху помилки. Тривожність тісно пов'язана з процесами самосвідомості, зокрема з образом «Я». Якщо внутрішній образ себе містить багато суперечностей або залежить від зовнішнього схвалення, особистість стає більш вразливою до тривожних станів. Тому розвиток стабільного, позитивного образу «Я», базованого на прийнятті власних обмежень, виступає одним із головних завдань профілактики тривожності у студентів. Важливо усвідомити, що тривожність у студентському віці не є однозначно негативним явищем. Вона виконує важливу адаптаційну функцію, стимулюючи до саморозвитку, навчання та самоконтролю. Помірна тривога допомагає мобілізувати увагу, готуватися до іспитів, критично оцінювати результати діяльності. Проте у разі перевищення індивідуального порогу толерантності тривожність стає дезадаптивною, знижує продуктивність, викликає апатію, емоційне вигорання, соматичні порушення. Хронічна тривожність може призводити до порушень сну, концентрації уваги, виникнення психосоматичних симптомів, соціальної ізоляції або прокрастинації. Це створює порочне коло, коли страх невдачі спричиняє уникання дій, що своєю чергою посилює почуття безпорадності та невпевненості.

Важливим аспектом профілактики є також створення підтримувального освітнього середовища, де студент може проявляти ініціативу, отримувати зворотний зв'язок без страху осуду, вільно обговорювати свої емоційні стани. Атмосфера довіри, поваги й партнерства у взаємодії з викладачами суттєво знижує

рівень тривожності й сприяє емоційному благополуччю. Отже, психологічна робота з тривожністю студентів має бути комплексною, багатовимірною і гнучкою. Вона повинна поєднувати раціональні, емоційні, тілесні та творчі компоненти, враховувати індивідуальні й соціокультурні особливості молоді. Найбільш ефективними є ті підходи, які спрямовані не лише на подолання симптомів, а й на розвиток особистісної зрілості, усвідомленості, здатності приймати власні почуття та відповідати за них. Корекційна та профілактична робота з тривожністю студентів має бути спрямована на: розвиток навичок саморегуляції, усвідомленості та стресостійкості; зміцнення внутрішньої опори та формування стабільної самооцінки; підвищення здатності до конструктивного спілкування і вираження емоцій; відновлення тілесного контакту та зниження соматичних проявів напруги; стимулювання творчого потенціалу як ресурсу подолання тривоги.

Таким чином, сучасні психологічні підходи до роботи з тривожністю студентів виходять за межі суто терапевтичного впливу. Вони стають системою розвитку особистості, спрямованою на формування внутрішньої стійкості, відповідальності, здатності до самопідтримки й автентичного проживання власних емоцій. Це дозволяє не лише зменшити рівень тривожності, а й підвищити якість життя, ефективність навчальної діяльності та загальну психологічну зрілість молоді людини. У подальшому дослідженні доцільно зосередитися на вивченні ефективності перформативних та ігрових методик як інноваційного інструменту роботи з тривожністю. Їхня цінність полягає у здатності поєднувати тілесне, емоційне, когнітивне та соціальне переживання у єдиному терапевтичному процесі, забезпечуючи глибше проживання й трансформацію емоційного досвіду. Це відкриває перспективи для розробки практичних програм психологічної допомоги студентам у сучасних умовах, що характеризуються високим рівнем невизначеності, інформаційного навантаження та емоційного стресу.

РОЗДІЛ 2. ПЕРФОРМАТИВНІ ТА ІГРОВІ МЕТОДИКИ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

2.1. Сутність і концептуальні засади перформативного підходу в сучасній психології

Перформативність (від англ. performativity) в психології - це концепція, що підкреслює активну роль індивіда у формуванні своєї ідентичності та реальності через виконання певних дій, мовних актів та взаємодій. У контексті психології перформативність розглядається як здатність людини створювати себе та свою реальність через повторювані акти, що формують її досвід та сприйняття світу. Перформативність у психології є концептуальною основою для розуміння того, як індивід активно формує власну ідентичність та досвід через дії, мовні висловлювання та соціальні взаємодії. У класичній психології увага здебільшого приділялася внутрішнім психічним станам, характеристикам особистості та когнітивним процесам, тоді як перформативний підхід переносить акцент із внутрішнього на процес активного творення себе у взаємодії з соціальним середовищем. Такий підхід підкреслює, що психічні та соціальні явища не лише відображають реальність, а й беруть участь у її конструюванні. Сучасна психологія, особливо у контексті роботи з емоційними станами та тривожністю, потребує методів, які дозволяють не просто описувати переживання, а створювати можливість їхнього опрацювання та трансформації через конкретні дії. Перформативні техніки включають рольові ігри, драматерапію, імпровізаційні та театральні вправи, а також інші форми активної взаємодії, де учасник не лише спостерігає, а й діє, експериментує, проживає альтернативні сценарії. Перформативність у психології також тісно пов'язана з ідеями соціальної конструкції реальності. Вона спирається на припущення, що поведінка, мовленнєві акти та дії індивіда формують його психічний досвід і, відповідно, визначають спосіб взаємодії зі світом. Це дозволяє розглядати психологічні процеси як динамічні та контекстуально залежні, а не як статичні властивості особистості.

Перформативність у психології являє собою концепцію, яка акцентує увагу на активній ролі індивіда у формуванні своєї ідентичності, досвіду та соціальної реальності. Традиційно психологія зосереджувалася на дослідженні внутрішніх психічних станів, особистісних рис та когнітивних процесів. У межах цих підходів особистість розглядалася як сукупність стійких характеристик, що визначають поведінку і реакції індивіда. Проте сучасні підходи, зокрема перформативний, дозволяють розширити розуміння психіки людини, підкреслюючи її здатність формувати себе через дії, мовні висловлювання та соціальні взаємодії. Перформативний підхід у психології виник на стику філософії мови, соціології та культурології. Він розглядає психічні явища як динамічні процеси, що змінюються залежно від контексту та повторюваних дій індивіда. Актуальність такого підходу особливо висока у роботі з емоційними станами, зокрема з тривожністю студентів, адже він дозволяє змінювати сприйняття стресових ситуацій та формувати адаптивні стратегії поведінки.

Поняття перформативності вперше було сформульоване у межах теорії мовних актів Джоном Л. Остіном. Він виділив два основні типи мовних висловлювань: *constative*, що описують реальність, і *performative*, що самі по собі виконують дію. Остін зазначав, що *performative* висловлювання не можна оцінювати як істинні чи хибні, їхній ефект залежить від виконання умов «успішності» акту. Наприклад, висловлювання «Я обіцяю допомогти» не просто повідомляє про намір, а створює сам акт обіцянки. Це положення було фундаментальним для розвитку концепції перформативності, оскільки воно підкреслювало активну роль мови та дії у конструюванні соціальної та психологічної реальності. Розширення ідей Остіна у соціальних та психологічних науках здійснила Джудіт Батлер, яка розглянула перформативність у контексті гендеру та ідентичності. Вона стверджує, що гендер не є фіксованою сутністю, а формується через повторювані дії та соціальні практики, що закріплюють певні норми та ролі. Гендерні ролі та поведінка не просто відображають соціальні

очікування, а активно їх створюють, демонструючи, що перформативність є механізмом конструювання ідентичності. Це положення дозволяє застосовувати концепцію не лише до гендеру, а й до широкого спектру психологічних процесів, включно з регуляцією емоцій та адаптацією до стресу. У психології перформативність пов'язана з теорією соціальної конструкції реальності. Вона передбачає, що психічні процеси формуються в активній взаємодії індивіда з соціальним та культурним контекстом. Через повторювані дії, рольові ігри та мовні акти людина не лише виражає свої стани, а й формує їх. Це особливо важливо для роботи з тривожністю, адже зміна поведінкових патернів та внутрішніх репрезентацій через перформативні практики дозволяє ефективно коригувати психоемоційний стан.

Перформативність у психології реалізується через кілька основних механізмів:

1. Рольові дії та моделювання сценаріїв. Перформативні практики дозволяють індивіду експериментувати з альтернативними моделями поведінки. Рольові ігри та тренінги є одними з найефективніших перформативних методик у психологічній практиці, особливо для роботи зі студентською аудиторією. Вони передбачають, що учасники виконують певні ролі у змодельованих соціальних або професійних ситуаціях. Основна мета таких вправ полягає не лише у відпрацюванні поведінкових реакцій, а й у проживанні емоційних станів, усвідомленні внутрішніх переживань і формуванні адаптивних стратегій поведінки. Важливою особливістю цих методик є створення безпечного середовища, де студенти можуть експериментувати з поведінкою і переживаннями, не піддаючи себе реальним ризикам або соціальним санкціям. Механізм дії рольових ігор базується на кількох ключових компонентах.

2. Мовні акти та самоутвердження. Мовні акти — це дії, здійснювані через висловлювання, які не просто повідомляють інформацію, а створюють певний ефект або змінюють психологічний стан людини. У психології концепція мовних

актів базується на роботах Джона Остіна та Джудіт Батлер, які довели, що слово може виконувати дію: наприклад, обіцянка, запит, афірмація чи вибачення не лише описує стан речей, а й формує реальність індивіда та взаємодії з оточенням. Використання певних висловлювань і проголошень допомагає змінювати внутрішній стан і формувати нові когнітивні патерни. Наприклад, фрази «Я можу впоратися з цим» у поєднанні з дією допомагають знижувати рівень тривоги. В роботі зі студентами мовні акти часто застосовуються як інструмент самоствердження, що дозволяє формувати адаптивні моделі поведінки та регулювати емоційний стан. Самоствердження - це процес усвідомленого проголошення власних думок, потреб і цінностей через словесні дії. Його основні функції полягають у зниженні тривожності, формуванні позитивної самооцінки та покращенні соціальної взаємодії. Коли студент вимовляє фрази на кшталт «Я впораюся з цим завданням» або «Я можу висловити свою думку», це сприяє активації когнітивних ресурсів, зменшенню автоматичних тривожних реакцій і підвищенню контролю над емоційним станом. Мовні акти допомагають студентам формувати позитивну самооцінку та впевненість у собі. Регулярне проголошення афірмацій або самостверджуючих висловлювань сприяє закріпленню переконання «Я здатний», що знижує внутрішню невпевненість і мотиваційне виснаження у стресових ситуаціях. Крім того, мовні акти ефективні для покращення соціальної взаємодії, оскільки

3. Тілесні та експресивні дії. Міміка, жести, пози та рухи впливають на психофізіологічний стан і емоційне переживання. Тілесно-орієнтовані методики дозволяють інтегрувати емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти досвіду, що є важливим у корекційній роботі з тривожністю. Тілесні та експресивні дії виконують кілька важливих психологічних функцій. У психологічній практиці серед студентів тілесні та експресивні дії широко застосовуються у тренінгах, рольових іграх та перформативних сесіях. Прикладом є вправи на відображення емоцій через пози, жести або міміку: студент відтворює відчуття тривоги, страху

або радості через тіло, а потім аналізує свої відчуття та реакції. Такі дії дозволяють усвідомити взаємозв'язок між тілесним станом і емоціями, навчитися контролювати фізіологічні реакції на стрес і формувати більш адаптивні поведінкові моделі. Тілесні методики також інтегрують елементи експресивного мистецтва, такі як драматизація, танець, пантоміма або рухові вправи, що активують творчі ресурси і стимулюють самовираження. Механізми ефективності тілесних та експресивних дій пов'язані з їхнім впливом на нервово-м'язову систему та психофізіологічні процеси. Рух і експресія активують соматичні та емоційні канали, які сприяють адаптації до стресових факторів, зменшують фізіологічні прояви тривоги, такі як підвищене серцебиття, напруга у м'язах, зміни дихання.

Таким чином, перформативність виступає не лише теоретичною концепцією, а й практичним інструментом психологічного втручання, що дозволяє студентам ефективно опрацьовувати тривожність та розвивати навички подолання стресових ситуацій. Перформативність у психології підкреслює активну роль індивіда у формуванні своєї реальності та ідентичності через повторювані дії, мовні акти та соціальні взаємодії. Вона відкриває нові перспективи для психологічної практики, зокрема у роботі з тривожністю студентів. Через застосування рольових ігор, драматерапії та експериментальних методик можна ефективно змінювати сприйняття стресових ситуацій, формувати адаптивні реакції та покращувати соціальну та емоційну компетентність. Перформативний підхід у психології розглядає психологічні процеси як динамічні, соціально конструйовані явища, що формуються через дії, мовні акти та міжособистісні взаємодії індивіда. На відміну від традиційних підходів, які розглядають емоції, мислення або поведінку як внутрішні та стабільні стани, перформативний підхід підкреслює процесуальність психологічного розвитку та самовираження, акцентуючи на тому, що людина створює себе та свій досвід через активні дії. Основна ідея перформативного підходу полягає у тому, що ідентичність, емоційний стан та соціальні ролі не існують як фіксовані характеристики, а постійно відтворюються та змінюються

через поведінкові, тілесні та вербальні прояви. Кожна дія або висловлювання має перформативний ефект: вона не лише відображає внутрішній стан, а й активно впливає на формування досвіду, самоусвідомлення та взаємодію з оточенням. В психологічній практиці це означає, що фокус роботи з клієнтом зміщується від «виправлення внутрішніх дефіцитів» до створення нових моделей поведінки та переживання себе. Перформативні методики підкреслюють активну роль самого індивіда у власному розвитку, коли через дії та взаємодії він моделює свій психологічний стан і відносини з іншими.

Перформативний підхід у психології базується на ряді принципів, що дозволяють розглядати психологічні процеси як динамічні, соціально конструйовані явища. Ключові принципи цього підходу включають ідентичність як процес, мову як дію, тілесність та емоції, а також соціальний контекст, у якому реалізуються перформативні акти. У перформативному підході ідентичність формується через повторювані дії, взаємодії та мовні акти. Це означає, що особистість не існує у фіксованому стані; навпаки, її структура постійно змінюється та розвивається через активні прояви у соціальному та емоційному житті. Для психологічної практики це відкриває можливість працювати з поведінкою, емоціями та когнітивними процесами як з процесами конструювання себе, а не лише з «виправленням дефіцитів». Такий підхід особливо ефективний у роботі зі студентами, оскільки дозволяє створювати середовище для експериментування з новими ролями та стратегіями поведінки, знижуючи тривожність і підвищуючи впевненість у власних можливостях.

Рольові ігри та драматерапія дозволяють інтегрувати когнітивний, емоційний і поведінковий досвід, що робить терапевтичний процес більш комплексним і гнучким. У сфері освітньої психології перформативний підхід застосовується для розвитку критичного мислення, емоційної компетентності та соціальних навичок у студентів. Перформативні методики включають рольові ігри, дебати, імпровізаційні завдання та симуляції соціальних ситуацій, які дозволяють

студентам відпрацьовувати адаптивні стратегії поведінки, взаємодію в групі та прийняття рішень. Такі методи сприяють усвідомленню власних емоцій, потреб і поведінкових моделей, а також формують навички асертивної комунікації та саморегуляції. Крім того, інтеграція перформативних технік у навчальний процес стимулює творчий потенціал, підвищує мотивацію та сприяє самостійності у прийнятті рішень. У клінічній психології перформативні техніки застосовуються для роботи з травмами, тривожними розладами, стресовими станами та іншими психічними порушеннями. Через рольові моделі, тілесні та експресивні вправи клієнт отримує можливість проживати і переосмислювати травматичний досвід у безпечному середовищі, що сприяє емоційному відновленню та формуванню адаптивних реакцій на стресові фактори. Перформативні методи дозволяють психологу створювати простір для експериментування з поведінкою та емоційними реакціями, інтегрувати когнітивні та соматичні процеси та підвищувати ефективність втручання. Вони дозволяють не лише працювати з симптомами тривожності чи стресу, а й сприяти трансформації внутрішніх моделей сприйняття себе та соціальної взаємодії. Завдяки перформативним технікам клієнти отримують можливість проживати ситуації, які зазвичай викликають сильну тривогу або дискомфорт, але в контрольованих і безпечних умовах. Це сприяє розвитку адаптивних стратегій поведінки, підвищенню психологічної стійкості та самоконтролю. Наприклад, під час рольової гри студент одночасно відпрацьовує нові когнітивні стратегії реагування на тривожні ситуації, проживає емоційні стани, що виникають у моделюваній ситуації, спостерігає і контролює тілесні реакції, такі як напруга м'язів або зміни дихання, взаємодіє з іншими учасниками, вдосконалюючи соціальні навички та навички асертивності. Такий комплексний підхід дозволяє формувати тривалі та адаптивні зміни у психологічному стані та поведінці, що є особливо актуальним для роботи зі студентською аудиторією, яка часто стикається зі стресовими та тривожними ситуаціями в навчанні та соціальному житті.

2.2. Ігрові техніки як ресурс емоційної регуляції та зниження тривожності

Ігрові техніки в психології розглядаються як один із найефективніших методів формування адаптивної поведінки, регуляції емоційного стану та зниження рівня тривожності. Основною перевагою таких методик є створення безпечного і контрольованого середовища, де учасники можуть експериментувати зі своєю поведінкою, емоційними реакціями та соціальною взаємодією, не відчуючи загрози для власного благополуччя. Це дозволяє студентам проживати та аналізувати стресові або тривожні ситуації у змодельованому форматі, що значно зменшує емоційне напруження та сприяє розвитку психологічної стійкості. У процесі ігрових вправ студенти мають можливість відпрацьовувати альтернативні способи реагування на труднощі, тестувати різні моделі поведінки та адаптивні стратегії взаємодії з іншими людьми. Водночас вони розвивають навички саморегуляції, усвідомлення власних емоцій та внутрішніх станів, що є ключовими аспектами ефективного подолання тривожності. Завдяки цьому ігрові техніки виконують не лише корекційну функцію, а й сприяють формуванню цілісного психологічного розвитку студента, інтегруючи когнітивні, емоційні та соціальні компоненти досвіду. Таким чином, ігрові методики забезпечують комплексний підхід до роботи зі стресом і тривогою, поєднуючи терапевтичний ефект із розвитком соціальних компетентностей та адаптивних навичок, що є надзвичайно важливим у студентському середовищі, де високий рівень академічного та соціального навантаження створює додаткові психологічні виклики. Першим і ключовим аспектом психологічної дії ігрових методик є вивчення та усвідомлення власних емоцій. У контрольованому середовищі студент отримує можливість відчувати широкий спектр емоційних станів: від тривоги і страху до радості та задоволення. Такий досвід сприяє розвитку самоспостереження та навичок емоційної саморегуляції. Усвідомлення власних реакцій стає базовою передумовою для ефективного управління тривогою: студент вчиться розпізнавати

моменти підвищення напруження, аналізувати причини емоційних змін та застосовувати стратегії їх контролю. Ігрові вправи, що моделюють стресові або конфліктні ситуації, дозволяють студенту «проживати» емоції без ризику для реального життя. Це створює умови для безпечного дослідження власних внутрішніх станів, а також формує здатність до передбачення та корекції поведінкових реакцій у майбутньому. Крім того, усвідомлення емоційного досвіду сприяє розвитку емпатії та підвищує здатність до взаємодії з іншими людьми. Другим важливим аспектом є формування та відпрацювання адаптивних стратегій поведінки. Через рольові ігри, симуляції та імпрровізаційні завдання студент має можливість випробовувати різні моделі взаємодії з оточенням. Перформативна терапія створює символічне, безпечне середовище (подібно до теорії Лева Виготського, коли діти могли розігравати життєві практики у безпечному форматі), що допомагає розкрити та артикулювати емоції, зокрема й болючі. Найважливіше, що психологічна корекція відбувається безпосередньо через рольове представлення своєї історії. Чим більше студент розіграє цих історій, часто міняючи ролі, тим більше він усуває травматичні епізоди у своїй особистості. Це допомагає підвищити впевненість у собі та зменшити деструктивну поведінку у стресових ситуаціях [8, с. 142]. Наприклад, рольові ігри, що моделюють конфлікти або ситуації публічних виступів, дозволяють студенту експериментувати з комунікативними стратегіями, способами висловлення думок та поведінковими патернами. У безпечному середовищі можна помилитися, отримати зворотний зв'язок від психолога або групи, і відпрацювати нові поведінкові моделі. Постійне повторення таких вправ формує стійкі адаптивні патерни поведінки, що легко інтегруються у реальні життєві ситуації. Третім аспектом психологічного впливу ігрових методик є розвиток соціальних компетенцій. У групових ігрових взаємодіях студенти відпрацьовують навички асертивної поведінки, ефективної комунікації, командної роботи та емпатії. Такі вправи дозволяють формувати позитивні міжособистісні зв'язки, знижувати рівень соціальної тривожності та підвищувати відчуття

приналежності до групи. Ігрова взаємодія стимулює розвиток критичного мислення та навичок співпраці, що є необхідними для академічної та професійної діяльності. Студенти отримують можливість аналізувати поведінку інших учасників, прогнозувати наслідки власних дій та оцінювати ефективність своїх стратегій у соціальному контексті. Це не лише зміцнює соціальні компетенції, а й формує психологічну гнучкість і здатність адаптуватися до різних ситуацій. Ігрові методики мають міждисциплінарний характер, об'єднуючи психологічні, педагогічні, соціологічні та терапевтичні підходи. Вони дозволяють інтегрувати когнітивні, емоційні та соціальні аспекти навчального та терапевтичного процесу. Наприклад, у когнітивно-поведінковій терапії ігрові техніки використовуються для моделювання ситуацій, що викликають тривогу, та відпрацювання адаптивних реакцій. У гештальт-підході акцент робиться на усвідомленні власного досвіду та експериментуванні з новими патернами поведінки, а у психології розвитку на поступовому формуванні навичок саморегуляції та соціальної адаптації. Використання ігрових методик у роботі зі студентами забезпечує комплексний психотерапевтичний та педагогічний ефект, такі як: зниження рівня тривожності та стресу; розвиток навичок самоконтролю та саморегуляції; формування адаптивних моделей поведінки; зміцнення соціальних навичок та здатності до співпраці; інтеграція когнітивного, емоційного та соціального досвіду. Такі результати підтверджують, що ігрові методики не лише сприяють корекції тривожності, а й виступають як ресурс для розвитку психологічної стійкості, соціальної компетентності та комплексного особистісного зростання студента. Психологічні основи ігрових технік обґрунтовують їх як ефективний інструмент навчання, психотерапії та профілактики тривожності. Через усвідомлення емоцій, відпрацювання адаптивних стратегій поведінки та розвиток соціальних компетенцій студент отримує можливість формувати стійкі моделі поведінки, підвищувати впевненість у собі та ефективно взаємодіяти у соціальному

середовищі. Ігрові методики інтегрують когнітивні, емоційні та соціальні процеси, що забезпечує комплексний підхід до розвитку особистості та психічного здоров'я.

Ігрові методики виступають потужним інструментом психологічної корекції тривожності, оскільки вони забезпечують системну інтеграцію когнітивних, емоційних і соціальних процесів. Основна цінність таких методів полягає у можливості безпечного проживання стресових або тривожних ситуацій, що дозволяє студентам відпрацьовувати адаптивні моделі поведінки та формувати психологічну стійкість. Під час ігрових вправ учасник отримує простір для експериментування з власною поведінкою, оцінки наслідків різних дій та усвідомлення емоційних реакцій. Це створює умови для розвитку внутрішньої гнучкості, здатності до самоконтролю та ефективної емоційної регуляції, що особливо важливо у студентській популяції, де високий рівень академічного та соціального навантаження часто провокує підвищену тривожність. Одним із ключових механізмів впливу є усвідомлене емоційне проживання. Ігрові ситуації дозволяють студентам відчувати різні емоційні стани від тривоги до радості у контрольованому середовищі, що знижує інтенсивність негативних переживань у реальному житті.

Цей процес має кілька важливих ефектів, таких як формування здатності до самоспостереження та усвідомлення власних реакцій, розвиток навичок саморегуляції та зниження емоційного напруження, підвищення стійкості до стресових факторів і покращення психологічного добробуту. Другим важливим механізмом є моделювання альтернативної поведінки. Ігрове середовище дозволяє студентам тестувати різні способи реагування на складні або стресові ситуації без ризику негативних наслідків для реального життя. Третім важливим механізмом є соціальна підтримка та взаємодія, що реалізується у груповому форматі проведення ігор. Групова форма забезпечує не лише емоційне підкріплення, але й можливість вчитися співпрацювати, проявляти асертивність та ефективно взаємодіяти з іншими учасниками. Психологічні ефекти цього механізму включають розвиток соціальних

навичок та міжособистісної компетентності, формування почуття приналежності та підтримки у групі, підвищення впевненості у власних силах та здатності справлятися зі складними ситуаціями, зниження соціальної тривожності та страху оцінки з боку інших.

Рольові ігри є однією з найпоширеніших форм ігрової практики. Вони дозволяють студентам моделювати реальні або вигадані ситуації, у яких необхідно відпрацьовувати реакції на конфлікти, стресові виклики та соціальні взаємодії. Рольові ігри створюють контрольоване середовище, де учасник може відпрацьовувати різні способи реагування, оцінювати їхні наслідки та отримувати зворотний зв'язок від психолога або групи. Основна мета таких ігор полягає у формуванні адаптивних стратегій поведінки, розвитку соціальних навичок та зниженні тривожності через практичне відпрацювання реакцій на стресові чи конфліктні ситуації. Психологічна основа рольових ігор полягає у тому, що поведінка індивіда у змодельованій ситуації безпосередньо впливає на його емоційний стан і самоусвідомлення. Студент, виконуючи певну роль, відчуває емоції, які супроводжують цю роль, та може спостерігати за своїми реакціями. Це дозволяє відокремити власну особистість від тимчасових моделей поведінки, що знижує страх перед соціальним оцінюванням і створює простір для експериментів із новими способами реагування на різні ситуації. Механізми впливу рольових ігор на тривожність включають декілька взаємопов'язаних аспектів. Ігрове середовище дозволяє студентам усвідомлено переживати різні емоційні стани, від тривоги до радості у безпечних умовах, що сприяє розвитку самоспостереження, саморегуляції та стійкості до стресу. Такий досвід дозволяє формувати гнучкі, адаптивні моделі поведінки, підвищує впевненість у собі та знижує уникаючої або деструктивні реакції. Групове середовище також стимулює обмін досвідом і допомагає учасникам оцінювати власні реакції через призму реакцій інших, що підвищує усвідомленість і сприяє особистісному розвитку. Психологічний ефект рольових ігор полягає у розвитку гнучкості поведінки та здатності швидко адаптуватися до

змін, підвищенні впевненості у власних силах, зниженні рівня уникаючої поведінки та соціальної тривожності та формуванні навичок конструктивного вирішення конфліктів і міжособистісної комунікації. Крім того, рольові ігри сприяють інтеграції когнітивного та емоційного досвіду, дозволяючи студентам усвідомлювати власні емоційні реакції та відпрацьовувати адаптивні способи поведінки у різних соціальних контекстах. Завдяки безпечному і контрольованому середовищу рольові ігри ефективно знижують тривожність і можуть бути інтегровані як у навчальний процес, так і у психотерапевтичні та тренінгові програми для молоді.

Імпровізаційні вправи відзначаються високим рівнем творчої свободи та стимулюють розвиток гнучкості мислення, емоційної експресії та швидкого реагування на змінні умови. Імпровізаційні вправи базуються на психологічних принципах гештальт-терапії, когнітивно-поведінкових підходів та теорії розвитку особистості. Основна ідея полягає у створенні ситуацій, де студент змушений діяти спонтанно, проявляти творчість та адаптуватися до непередбачуваних обставин. Такий досвід сприяє розвитку когнітивної гнучкості, емоційної стійкості та соціальних компетенцій, що особливо важливо для студентів, які стикаються зі стресовими або тривожними ситуаціями.

Симуляція соціальних ситуацій є ефективною ігровою методикою, що використовується для розвитку соціальних навичок, емоційної регуляції та зниження тривожності студентів. Вона передбачає відтворення реальних або умовних соціальних, академічних чи професійних сценаріїв у контрольованому середовищі, де учасник може відпрацьовувати різні моделі поведінки та реакції на взаємодії з іншими людьми. Ці техніки дозволяють студентам відчувати реалістичність майбутніх ситуацій і відпрацьовувати реакції, що знижують тривожність та підвищують впевненість у собі. Симуляційні техніки базуються на принципах когнітивно-поведінкової терапії, гештальт-підходу та психології розвитку. Вони дозволяють студентам усвідомити власні реакції, емоції та патерни

поведінки у конкретних соціальних контекстах, а також навчитися адаптивним способам взаємодії з іншими. Виконуючи ролі у змодельованих ситуаціях, студенти отримують можливість практично перевірити теоретичні знання, оцінити наслідки своїх дій і модифікувати поведінкові стратегії без ризику реальних негативних наслідків. Наукові дослідження та практичний досвід свідчать, що симуляція соціальних ситуацій сприяє зниженню тривожності та страху перед соціальною оцінкою, підвищує впевненість у власних діях та рішеннях, розвиває комунікаційні та соціальні навички, формує адаптивні моделі поведінки в різних соціальних контекстах, формує практичні навички у безпечному середовищі, розвиває здатність прогнозувати наслідки власних дій. Симуляція соціальних ситуацій є комплексною методикою, що поєднує психологічне проживання емоцій, відпрацювання поведінкових стратегій та соціальну взаємодію. Вона дозволяє студентам безпечно моделювати реальні або умовні соціальні сценарії, підвищувати емоційну стійкість, розвивати навички асертивності, співпраці та комунікації. Завдяки цьому симуляційні техніки ефективно сприяють зниженню тривожності та формуванню адаптивних моделей поведінки, що робить їх важливим інструментом психологічної роботи з молоддю в навчальних, тренінгових та психотерапевтичних програмах.

Драматерапія є однією з провідних форм застосування ігрових та перформативних методик у психологічній практиці, спрямованих на розвиток емоційної регуляції, самовираження та зниження тривожності. В основі драматерапевтичних підходів лежить використання театральних засобів, рольових ігор, сценічної імпровізації та символічних дій, що дозволяють учасникам проживати різні емоційні стани, усвідомлювати власні переживання та опрацьовувати психоемоційні конфлікти у безпечному середовищі. Драматерапевтичні техніки базуються на інтеграції психодраматичних підходів, гештальт-терапії та принципів розвитку емоційної компетентності. Вони розглядають людину як активного суб'єкта власного досвіду, який через акторську

імпровізацію, символічні дії та рольові моделі здатен змінювати своє сприйняття світу, емоційні реакції та поведінку. Такий підхід дозволяє студентам без ризику для себе чи оточення опрацьовувати складні емоційні стани, конфлікти та тривожні переживання. Драматерапевтичні техніки виступають ефективним інструментом психологічної роботи зі студентами, спрямованим на розвиток адаптивних моделей поведінки, зниження тривожності та підвищення емоційної стійкості. Вони забезпечують можливість безпечного проживання емоцій, експериментування з поведінкою та інтеграції когнітивних і тілесних процесів. Завдяки цьому драматерапія є цінним компонентом навчальних, тренінгових та психотерапевтичних програм, спрямованих на покращення психоемоційного стану та соціальної адаптації студентів.

Таким чином, різноманіття ігрових технік дозволяє комплексно впливати на емоційний стан студентів, формувати адаптивні моделі поведінки та знижувати тривожність. Кожна техніка має свої специфічні особливості, проте всі вони спрямовані на створення безпечного середовища для експериментування з емоціями, поведінкою та соціальною взаємодією. Ігрові методики виступають ефективним ресурсом емоційної регуляції, дозволяючи студентам інтегрувати когнітивні, емоційні та соціальні процеси у процесі навчання, самопізнання та особистісного розвитку. Вибір конкретної техніки або їх поєднання залежить від цілей роботи, потреб групи та специфіки тривожності учасників. Одним із головних ефектів ігрових методик є значне зменшення рівня тривожності. Студенти отримують можливість «проживати» стресові або соціально складні ситуації у безпечному середовищі, що дозволяє розвантажити психоемоційне напруження та відпрацювати адаптивні реакції. Емоційне проживання у контрольованому контексті сприяє розвитку навичок самоспостереження та саморегуляції, а також формує внутрішнє відчуття контролю над власними переживаннями. Ігрові техніки сприяють підвищенню самовпевненості студентів. Моделюючи ситуації, що викликають тривогу або страх соціальної оцінки, учасники навчаються управляти

власними емоційними реакціями та ефективно взаємодіяти з іншими. В результаті вони відчують більшу компетентність у прийнятті рішень, здатність до саморегуляції та контроль над власним психоемоційним станом, що є важливим фактором зменшення академічного та соціального стресу. Ігрові методики стимулюють когнітивну гнучкість - здатність швидко адаптуватися до нових умов, шукати альтернативні стратегії поведінки та вирішувати конфліктні або складні ситуації. Через рольові ігри та імпровізаційні вправи студенти навчаються аналізувати різні варіанти дій, прогнозувати їх наслідки та вибирати оптимальні рішення. Цей процес формує адаптивні когнітивні та поведінкові стратегії, які легко застосовуються у реальному житті. Ігрові техніки дозволяють закріпити позитивні моделі поведінки через багаторазове їх повторення у змодельованих ситуаціях. Студенти відпрацьовують конструктивні способи реагування на стрес, конфлікти та соціальні взаємодії. Внаслідок цього формуються стійкі патерни поведінки, що можуть бути ефективно використані у навчальному, професійному та соціальному середовищі. Важливим ефектом ігрових методик є розвиток соціальних компетенцій. Групова форма проведення вправ стимулює навчання асертивності, ефективної комунікації, співпраці та емпатії. Студенти вчаться враховувати потреби інших, координувати дії в колективі та будувати конструктивні міжособистісні стосунки. Це не лише знижує соціальну тривожність, а й підвищує ефективність командної роботи та соціальну адаптацію.

2.3. Інтеграція перформативних ігрових методик у роботі з тривожністю студентів

Сучасні студенти перебувають в умовах підвищеної невизначеності, соціального напруження та тривожності, що посилюються воєнними подіями в Україні, інформаційним перевантаженням і діджиталізацією життя. Тривога стає не лише емоційною реакцією, але й способом організації досвіду, що впливає на навчальну мотивацію, міжособистісну взаємодію та тілесне самопочуття [1, с. 285]. Традиційні методи психологічної допомоги часто орієнтовані переважно на вербальний аналіз емоцій, що не завжди є ефективним для молоді, схильної до тілесного й емоційно-дієвого (ігрового) пізнання світу. Тому постає потреба у впровадженні інтерактивних підходів, що допоможуть віднайти підхід до студентів із подальшою корекцією рівня їхньої тривожності.

Необхідність ігрового підходу в психологічних і навчальних цілях не виникає сумніву [7], а наявність зовнішніх стресорів лише посилює цю потребу. Ігрові методики спрямовані на стабілізацію психоемоційного стану в невимушеній манері: «Грайливість тісно пов'язана з когнітивним розвитком та емоційним благополуччям. Механізми, що лежать в основі цих взаємозв'язків, здається, включають роль гри в розвитку лінгвістичних та інших репрезентативних здібностей, а також її підтримку розвитку метакогнітивних та саморегуляторних здібностей» [13, р. 5]. Однак із віковим розвитком складність і специфіка упроваджень ігор міняється, що особливо актуально в середовищі вищої школи. Одним із новітніх ігрових напрямів є перформативний підхід, що розглядає дію як спосіб пізнання себе і світу, зокрема в навчальному середовищі вищої школи. Поява перформативного підходу в психології була реакцією на обмеженість традиційних, переважно когнітивних та індивідуалістичних моделей, які часто ігнорували роль тілесності, дії, соціальної взаємодії та культурного контексту в конструюванні ідентичності та психічних процесів. Перформативність у психології обумовлює те, що наші психічні процеси перебувають постійно в дії, тобто виконуються і

«стикаються» із іншими особистостями, таким чином трансформуючись і набуваючи нового життєвого досвіду. Іншими словами, нема жодних заданих і незмінних психічних структур, а наші відчуття, емоції, переживання формуються лише тоді, коли ми перформативно взаємодіємо з іншими людьми через повторення певних соціально обумовлених сценаріїв або ролей. Як зазначають перформативні теоретики (Дж. Батлер [6], Р. Шехнер, Дж. Александер, К. Герген, М. Герген), ідентичність щоразу винаходиться і розігрується залежного від контексту, а «перформативна теорія і практика психотерапії тлумачить терапію як постійний розвиток разом з іншими людьми, створюючи умови для винайдення нових ролей, патернів і моделей поведінки, виходячи поза межі травми й відхилення» [2, с. 38].

Водночас недостатня увага до тілесно-орієнтованих та інтерактивних підходів у психологічній допомозі студентській молоді, особливо в умовах хронічного стресу та невизначеності, формує значний методичний розрив у сучасному психологічному дискурсі. Наявні програми корекції тривожності часто не повною мірою використовують потенціал дії, тілесної експресії та соціальної взаємодії для трансформації внутрішнього досвіду, зокрема й травматичного. Усе це підсилює також воєнний стан, відсутність підтримки серед батьків і друзів, отримання нових навичок у вищій школі й загалом постійне перебування у ситуації невизначеності.

Термін «перформативність» походить від англ. *perform* – діяти, виконувати. У філософії мови Дж. Остін описував перформатив як висловлювання, що створює дію, а не просто її описує [5]. Дж. Батлер розвинула цей підхід у контексті тілесності та гендеру, підкреслюючи, що ідентичність формується через повторювані дії, або так звані «тілесні перформанси». У психології перформативний підхід розглядає досвід людини через дію, рух і вираження, де тіло стає не лише об'єктом, а активним учасником пізнання. Цей підхід перегукується з принципами гештальт-терапії (Ф. Перлз), психодрами (Я. Морено), тілесно-орієнтованої терапії (А. Лоуен) та арт-терапії. У контексті тривожності це має особливе значення, адже

перформативна дія дозволяє людині рухом і грою безпечно прожити напругу, перетворюючи її на досвід контакту, вираження та самопідтримки. Перформативні ігрові методики поєднують елементи рольових ігор [13], драматерапії та імпровізаційних практик, що допомагає студентам переживати різні соціальні та емоційні сценарії у безпечному середовищі. Основна ідея таких методик полягає у моделюванні ситуацій, які викликають тривожні й стресові реакції, що синхронізує навчання адаптивних стратегій поведінки. У сучасній психолого-педагогічній літературі виділяють декілька ключових типів перформативних методик. Рольові ігри передбачають виконання учасниками конкретних соціальних ролей із різним рівнем контролю над ситуацією. Вони допомагають опрацьовувати емоційні реакції, досліджувати соціальні сценарії та формувати ефективні стратегії взаємодії. Імпровізаційні вправи стимулюють когнітивну гнучкість та креативне мислення [11], дозволяючи студентам шукати альтернативні рішення у стресових ситуаціях. Драматерапевтичні техніки включають використання театральних прийомів, як-от міміки, жестів та тілесної експресії для вираження і регуляції емоцій, що сприяє зниженню тривожності та розвитку саморефлексії [4]. Нарешті, створення і симуляція соціальних ситуацій моделює реальні соціальні або академічні конфлікти, що дає можливість учасникам відпрацьовувати адаптивну поведінку та навички комунікації. Дослідження показують, що систематичне застосування перформативних ігрових методик має такі психологічні ефекти як значне зниження рівня тривожності та стресу серед студентів, підвищення впевненості у собі та розвитку емоційної регуляції, стимуляцію когнітивної гнучкості та адаптивності у взаємодії з іншими, формування стійких моделей поведінки, які легко застосовуються у реальному житті, розвиток соціальних навичок та здатності до командної роботи [7; 9; 13]. Перформативні ігрові методики створюють умови для інтеграції когнітивних, емоційних та поведінкових компонентів тривожності, що робить їх ефективним інструментом психокорекційної роботи зі студентами. Іншими словами, перформативний підхід

переосмислює роль психологічних процесів у навчальній діяльності, де навчання та пізнання – це не лише внутрішнє «засвоєння» інформації, а насамперед «виконання» (перформування) знання: «У контексті освіти перформативний підхід розширює розуміння навчання як лише когнітивного процесу (отримання знань про світ, пошук взаємозв'язку між предметами), оскільки навчає соціально-поведінкових патернів, як-от уміння взаємодіяти з іншими, приймати рішення, виходити за межі усталених пізнавальних схем, трансформувати реальність тощо. Іншими словами, перформативна діяльність є усвідомленою діяльністю, спрямованою на трансформацію себе й навколишнього світу» [3, с. 43]. Тривожність перестає бути лише внутрішньою емоцією. Вона стає соціально обумовленим тілесним патерном або роллю (наприклад, роль невпевненого студента або схвильованого доповідача), який повторюється у відповідних ситуаціях. Корекція тривожності вимагає не лише вербального аналізу, а й перформативної зміни цього патерну – винайдення та «розігрування» нових, адаптивних ролей, що часто актуально також у позитивній психології [8]. Саме такий підхід апробовував Фред Ньюман і Лоїс Гольцман, одні із засновників перформативного підходу в психології та психотерапії. Так, Фред Ньюман розглядав терапію не як процес лікування індивідуальної «хвороби» чи аналіз минулого, а як продовження соціального життя та колективну творчу діяльність [12]. Перформанс тут означає, що людина «розігрує» (виконує) своє життя, а ідентичність і психічні проблеми є ролями, які вона опанувала. Коли людина опиняється в ситуації розігрування свого життя, то її травматичний досвід сприймається із певної «несерйозної» перспективи, що уможливорює більш легке переживання і подальшу корекцію. У цьому світлі ідентичність набувала адаптивних і гнучких здібностей, маючи потенціал впоратись із травматичним досвідом. Лоїс Гольцман продовжила й розвинула ідею Фреда Ньюмена, інтегруючи театральні (перформативні) елементи в психологічну та терапевтичну практику, де ідентичність також поставала як результат взаємодії з іншими в

соціальному контексті. Вона наполягала на діяльнісному підході, імпровізації та колективній «співпраці» у творенні і перетворенні психічних процесів і емоцій [10]. Рене Емуна окреслює модель, що поєднує драматерапію та психодраму, підкреслюючи, як рольова гра та перформативне інсценування дозволяють клієнтам вийти за межі обмежувальних життєвих ролей [9]. Важливість тілесно-орієнтованого досвіду, де тривога - це не просто думка, а тілесний перформанс. Використання системного підходу, який враховує особливості психологічного розвитку, соціальні потреби та індивідуальні характеристики кожного учасника. Для забезпечення високої ефективності такої інтеграції визначено низку принципів, що слугують основою методологічного та практичного застосування методик у навчальному та психотерапевтичному процесі. Комплексний вплив є ключовим принципом інтеграції перформативних ігрових методик. Це означає одночасну роботу з усіма компонентами тривожності: когнітивним, емоційним, поведінковим та соціальним. Когнітивний компонент включає роботу з переконаннями, схемами мислення та очікуваннями студента. Він охоплює процеси мислення, сприйняття та інтерпретації подій, які визначають, як людина реагує на потенційно загрозливі або невизначені ситуації. Саме на когнітивному рівні формуються ті переконання, установки й автоматичні думки, які активують емоційну реакцію тривоги. У студентському віці цей компонент набуває особливої ваги, оскільки навчальне середовище часто пов'язане з високими вимогами, очікуваннями та оцінюванням, що стимулює постійне когнітивне напруження. Основними проявами когнітивного компоненту тривожності є негативне прогнозування майбутнього. Студенти з підвищеним рівнем тривожності схильні очікувати невдач, навіть за відсутності об'єктивних причин. Їх мислення забарвлене песимістичними сценаріями (“я не впораюся”, “мене погано оцінять”), що викликає внутрішню напругу ще до початку діяльності. Гіперконтроль та надмірне обмірковування. Людина прагне передбачити кожну дрібницю, аналізує навіть незначні помилки, що призводить до виснаження уваги й зниження продуктивності. Когнітивні спотворення. До них

належать дихотомічне мислення (“усе або нічого”), катастрофізація (“якщо не складу іспит, усе втрачено”), надмірна генералізація (“раз помилився - значить, я невдаха”). Такі установки формують замкнене коло, в якому тривога постійно підживлюється власними думками. Фокус на невизначеності. Тривожна особистість часто сприймає невизначеність як загрозу, а не як можливість. Нездатність витримувати невідоме стає джерелом постійного когнітивного напруження. З когнітивної точки зору тривожність можна розглядати як результат дисбалансу між оцінкою загрози та оцінкою власних ресурсів. Коли потенційна небезпека сприймається як перевищуюча можливості особистості, активується реакція тривоги. Таким чином, когнітивний компонент виступає не лише причиною, а й підтримуючим фактором тривожного стану. У роботі з когнітивним компонентом тривожності важливими є техніки, що спрямовані на переоцінку ситуації, усвідомлення і заміну автоматичних думок, а також розвиток толерантності до невизначеності. У перформативних ігрових методиках це може реалізовуватись через вправи, які дозволяють студентам експериментувати з різними сценаріями поведінки, досліджувати свої переконання й отримувати новий досвід, що підтверджує їхню здатність ефективно справлятися зі стресом. Наприклад, під час рольових ігор учасник може експериментувати з альтернативними сценаріями реагування на конфлікт або стресову ситуацію, що сприяє зміні когнітивних моделей «неуспіху» або «неможливості впоратися». Таким чином, когнітивний компонент тривожності є ключовим у формуванні як емоційних, так і поведінкових реакцій. Його опрацювання через перформативні та ігрові техніки сприяє усвідомленню власних мисленнєвих патернів, розвитку адаптивних стратегій мислення та формуванню внутрішньої впевненості у подоланні життєвих викликів. Емоційний компонент передбачає проживання і регуляцію емоційних станів у безпечному середовищі. Ігрові та перформативні вправи дозволяють студенту переживати страх, тривогу, сором чи роздратування у контрольованих умовах, одночасно відпрацьовуючи конструктивні способи реагування. Емоційний аспект

тривожності безпосередньо пов'язаний із нейрофізіологічними процесами: активацією симпатичної нервової системи, підвищенням рівня кортизолу, прискоренням серцебиття, поверхневим диханням. Це створює “замкнене коло”: тілесні прояви підсилюють емоційну тривогу, а емоційна напруга, своєю чергою, посилює фізіологічні реакції. Робота з емоційним компонентом у психологічній практиці спрямована на зниження емоційного напруження та розвиток навичок саморегуляції. До ефективних методів належать дихальні техніки, тілесноорієнтовані вправи, а також перформативні та ігрові підходи, які дозволяють проживати емоційні стани у безпечному середовищі. У перформативних ігрових методиках емоційна сфера опрацьовується через рух, тілесну експресію, символічні дії та імпровізацію. Наприклад, під час драматерапевтичних вправ студенти можуть втілювати свої емоційні стани через образи, жести, рух або діалог. Це допомагає не лише зняти внутрішню напругу, а й краще усвідомити власні почуття, дати їм форму та вираз. Такі практики створюють можливість перетворення емоційної енергії у конструктивну дію - замість того, щоб стримувати чи придушувати емоції, учасники навчаються проживати їх через рух, голос і творчий акт. З часом це сприяє підвищенню емоційної стабільності, формуванню стійкості до стресу та відновленню внутрішнього відчуття контролю. Таким чином, емоційний компонент тривожності є ключовим у формуванні загального психоемоційного стану людини. Робота з ним через перформативні ігрові методики дозволяє студентам не лише зменшити рівень тривоги, а й відновити контакт зі своїми емоціями, розвинути здатність їх усвідомлювати, приймати і конструктивно виражати. Перформативні методи в терапії ґрунтуються на ідеї, що ідентичність, емоції та досвід формуються через соціальну взаємодію та виконання, а не є фіксованими рамками. Ці підходи заохочують студентів досліджувати і трансформувати свій досвід за допомогою творчих, втілених практик, таких як рольові ігри, розповідь історій та імпровізація.

Висновки до Розділу 2

У другому розділі кваліфікаційної роботи було здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз перформативних та ігрових методик як перспективного і міждисциплінарного напрямку сучасної психологічної практики. Особливу увагу зосереджено на концептуальних засадах перформативного підходу, який сьогодні набуває дедалі більшого поширення в контексті психотерапевтичної, консультативної, освітньої та психокорекційної діяльності. Встановлено, що перформативність виходить за межі суто театрального або художнього значення та набуває глибокого психологічного виміру. У сучасній науці перформативний підхід розглядається як форма активного конструювання суб'єктом власної реальності через дію, тілесну сценічність, жест, мовлення, рух та взаємодію з соціальним середовищем. Отже, психологічні процеси у даній парадигмі не сприймаються як пасивні «внутрішні» феномени, а постають як живі, динамічні акти самовираження, що змінюють як самого індивіда, так і контекст його існування. Аналіз теоретичних джерел засвідчив, що перформативність ґрунтується на декількох ключових принципах: діяльності, тілесності, процесуальності, імпровізаційності та соціальності. Ці принципи формують основу для нового розуміння особистості як відкритої, невизначеної та пластичної структури, яка постійно перебуває у процесі становлення. Відповідно, тривожність у межах такого підходу трактується не як статичну патологічну характеристику, а як динамічний, змінний психоемоційний стан, що може трансформуватися шляхом усвідомленого «перепроживання» через перформативну дію. Особливе наукове значення має інтеграція перформативного підходу з ідеями теорії втіленого пізнання, згідно з якими пізнання і переживання не існують окремо від тіла, а формуються саме через тілесну взаємодію зі світом. Таким чином, тривога постає не лише як когнітивна оцінка небезпеки, а як тілесно закріплений спосіб реагування на реальність. Саме цей аспект відкриває широкі можливості для роботи із тривожними станами через рух, пози, міміку, дихання, жест та тілесний сценічний досвід. У межах розділу було виявлено, що

перформативні практики здатні трансформувати дезадаптивні емоційні патерни, оскільки дають можливість індивіду «проговорити» та «прожити» внутрішній конфлікт поза межами вербального рівня - через дію. Саме цей компонент є надзвичайно важливим у роботі зі студентами, для яких характерна схильність до інтелектуалізації власних переживань, їх витіснення або ігнорування. Перформативні техніки обминають ці захисні механізми та виводять людину на рівень безпосереднього переживання, що є передумовою емоційного розвантаження та подальшої інтеграції досвіду.

Таким чином, теоретичний аналіз дозволив дійти висновку, що перформативний підхід виступає не лише як новаторська психотехніка, але як цілісна світоглядна та методологічна платформа у психології, яка поєднує в собі елементи гуманістичної, екзистенційної, тілесно-орієнтованої та соціально-конструктивістської парадигм. Саме комплексність і багатовимірність цього підходу забезпечують його високу ефективність у роботі з таким складним і багатокомпонентним явищем, як тривожність студентської молоді. Було здійснено ґрунтовний аналіз психологічного потенціалу ігрових методик як одного з найефективніших інструментів емоційної регуляції, самодослідження та зниження рівня тривожності студентів. У результаті теоретичного узагальнення встановлено, що гра в сучасній психології виходить далеко за межі традиційного уявлення про неї як дитячу або розважальну активність. Вона постає як універсальний механізм розвитку психічних процесів, адаптації особистості до соціального середовища та трансформації внутрішніх конфліктів. Було доведено, що ігрові методики мають виражений міждисциплінарний характер, поєднуючи у собі елементи когнітивно-поведінкової терапії, гештальт-підходу, психодрами, тілесно-орієнтованої терапії, арттерапії та гуманістичних напрямів психології. Саме завдяки цій інтегративності вони здатні охоплювати одночасно кілька рівнів функціонування особистості – когнітивний, емоційний, поведінковий, тілесний та соціальний. З позиції нейропсихології ігрова діяльність активізує різні відділи мозку, відповідальні за

емоційну регуляцію (лімбічну систему), усвідомлення та контроль (префронтальну кору), а також за систему винагороди та мотивації (дофаміновий механізм). Саме тому участь у грі супроводжується зниженням рівня кортизолу (гормону стресу) та підвищенням концентрації нейромедіаторів задоволення (ендорфіну, серотоніну, дофаміну), що безпосередньо впливає на зменшення тривожності та покращення загального психоемоційного стану. Отже, гра діє не лише на психологічному, але і на психофізіологічному рівні, нормалізуючи роботу нервової системи. Важливим результатом даного підрозділу стало визначення ключових механізмів впливу ігрових технік на процес зниження тривожності: По-перше, це механізм безпечного проживання емоцій. В ігровому просторі студент отримує можливість контактувати з власними страхами, напруженням і внутрішніми конфліктами у символічній, опосередкованій формі. Така дистанція між особистістю і проблемною ситуацією значно знижує інтенсивність тривоги, забезпечуючи більш м'яке і контрольоване її опрацювання. По-друге, механізм формування альтернативної поведінки. У процесі рольових ігор, імпровізацій або драматичних етюдів учасники можуть експериментувати з різними способами реагування, що дозволяє поступово замінювати дезадаптивні патерни на більш конструктивні та адаптивні моделі. Це особливо актуально для студентів, які часто застрягають у стереотипних сценаріях уникання, самокритики або соціальної ізоляції. По-третє, механізм інтеграції внутрішнього досвіду. Завдяки залученню тіла, емоцій, уяви та мислення одночасно відбувається цілісна інтеграція переживань, що є необхідною умовою для глибинної трансформації тривожних станів. Окрему увагу у підрозділі було приділено класифікації ігрових методик та аналізу специфіки їх впливу на психіку студентів. Було виділено такі основні групи: рольові ігри, спрямовані на відпрацювання соціальних ситуацій, розвиток асертивності, комунікативних навичок і впевненості у собі; імпровізаційні ігри, що сприяють розвитку гнучкості мислення, спонтанності та зменшенню страху помилок; драматерапевтичні техніки, які дозволяють символічно прожити глибинні емоційні переживання та зняти

внутрішні блоки; тілесно-ігрові практики, спрямовані на розрядку психосоматичного напруження та відновлення зв'язку з власним тілом; символічні та метафоричні ігри, що допомагають обійти психологічний опір і звернутися до несвідомих процесів. Було доведено, що саме комбінація різних типів ігрових практик у межах одного психокорекційного процесу забезпечує найбільшу ефективність у роботі з тривожністю. Такий підхід не лише сприяє тимчасовому зниженню стресу, але й формує у студентів довготривалі навички саморегуляції, критичного мислення, усвідомленості та емоційної стабільності.

Таким чином, перформативні та ігрові методики виходять за межі суто терапевтичної функції та стають потужним інструментом розвитку особистості, здатної до гнучкої адаптації у складному і динамічному соціальному середовищі. Саме у груповому перформативному процесі посилюється ефект зниження тривожності за рахунок взаємної підтримки, нормалізації переживань, можливості поділитися досвідом та усвідомлення власної «нормальності» у контексті спільних переживань. Група стає для студентів безпечним соціальним мікропростором, у якому відбувається корекція негативних переконань про себе, інших та світ. У процесі теоретичної інтеграції матеріалу також було сформульовано наукову новизну дослідження, яка полягає в мультидисциплінарному об'єднанні перформативного підходу, ігрових методик, тілесно-орієнтованих технік і когнітивно-емоційної регуляції у єдину систему психологічного впливу на тривожність студентів. Практична значущість розділу полягає у можливості застосування описаних методик у різноманітних формах психологічної роботи у закладах вищої освіти, зокрема у діяльності практичних психологів та психотерапевтів університетів, у рамках груп підтримки та психокорекційних програм, під час тренінгів особистісного зростання, у профілактиці емоційного вигорання, депресивних і тривожних станів. Саме тому результати даного розділу становлять важливе теоретичне і прикладне підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження, представленого у третьому розділі кваліфікаційної роботи.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕРФОРМАТИВНО-ІГРОВИХ МЕТОДИК У РОБОТІ З ТРИВОЖНІСТЮ СТУДЕНТІВ

3.1. Організація, мета, завдання та методи емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження було організоване та проведене з метою науково обґрунтованої перевірки ефективності перформативно-ігрових методик у процесі зниження рівня тривожності у студентів. Організація дослідження ґрунтувалася на положеннях сучасної експериментальної психології, відповідності обраних методів поставлених меті й завданням, а також на етичних принципах психологічної діяльності. Планування емпіричного етапу дослідження здійснювалося з урахуванням вікових, психологічних та соціальних особливостей студентської молоді, а також характерних для неї емоційних, когнітивних і поведнкових проявів тривожності. Саме період ранньої дорослості (18-23 роки) визначається як сенситивний щодо виникнення та загострення тривожних станів, що обумовлено високою інтенсивністю соціальних змін, навчального навантаження, потреби у самовизначенні. Дослідження проводилося протягом декількох місяців і включало послідовну реалізацію трьох основних етапів: констатувального, формувального та контрольного. Усього в дослідженні взяли участь 30 студентів. Учасниками були студенти 1-4 курсів різних спеціальностей, які добровільно погодилися взяти участь у психологічному дослідженні. Вибірка формувалася на основі принципів добровільності, інформованої згоди та конфіденційності отриманих результатів. Емпіричне дослідження проходило в умовах навчального закладу, у спеціально підготовленому психологічному просторі, який забезпечував атмосферу емоційної безпеки, прийняття та конфіденційності. Особлива увага приділялася створенню психологічно сприятливих умов для участі студентів у перформативно-ігрових вправах, що передбачало:

- відсутність оцінювання та критики;
- добровільність участі у вправах;

- дотримання принципу «тут і тепер»;
- забезпечення особистих меж кожного учасника;
- підтримку та прийняття з боку ведучого (психолога).

Структура організації емпіричного дослідження включала такі компоненти:

1. Підготовчий етап, який передбачав

- аналіз теоретичних джерел з проблеми тривожності та перформативного підходу;

- розробку структури експериментальної програми;
- підбір та апробацію психодіагностичних методик;
- підготовку простору для проведення занять;
- інформування учасників про мету, умови та тривалість дослідження.

2. Основний етап, що включав:

- проведення первинної (констатувальної) діагностики рівня тривожності;
- реалізацію комплексу перформативно-ігрових занять в експериментальній групі;

- поточне спостереження за динамікою психоемоційного стану учасників;
- фіксацію змін у поведінці, емоційній виразності та тілесній реактивності студентів.

3. Завершальний етап, який полягав у:

- повторному діагностуванні рівня тривожності в обох групах;
- порівняльному аналізі отриманих результатів;
- формулюванні висновків щодо ефективності перформативно-ігрового впливу.

Формувальна програма складалася із серії занять (8 зустрічей тривалістю 60-90 хвилин), які проводилися 2 рази на тиждень. Така інтенсивність дозволяла забезпечити поступове, але стабільне занурення учасників у перформативно-ігровий процес без перевантаження психіки. Кожне заняття мало чітку структуру:

- вступна частина (налаштування, актуалізація стану “тут і тепер”);

- основний блок перформативно-ігрових вправ;
- емоційно-тілесна рефлексія;
- завершення та інтеграція досвіду.

Важливо підкреслити, що організація дослідження не зводилася лише до механічного відтворення психологічних методик. Навпаки, вона була побудована як цілісний психокорекційний процес, орієнтований на особистісні потреби учасників, їх індивідуальні особливості та рівень готовності до внутрішніх змін. Особливої уваги під час організації дослідження надавалось етичним принципам: добровільності участі, інформованій згоді, конфіденційності, психологічній безпеці та недопущенню ретравматизації.

У процесі спостереження, бесід та аналізу поведінкових реакцій учасників увага зосереджувалася на формах прояву тривоги у різних життєвих і навчальних ситуаціях, на характері емоційних реакцій, особливостях міжособистісної взаємодії, а також на невербальних маркерах психоемоційної напруги, таких як скутість рухів, напружені пози, обмеженість емоційної експресії та схильність до уникаючої поведінки. Такий комплексний підхід дозволив розглядати тривожність не лише як абстрактний кількісний показник, а як складне, багатовимірне психологічне явище, що має когнітивні, емоційні, тілесні та поведінкові прояви. Наступним важливим завданням стало розроблення авторської програми формувального впливу, побудованої на основі перформативно-ігрових методик. У процесі створення цієї програми враховувалися вікові та психологічні особливості студентської молоді, специфіка прояву тривожності у даній вибірці, а також теоретичні положення, викладені у попередніх розділах роботи. Програма ґрунтувалася на інтеграції елементів психодрами, тілесно-орієнтованої терапії, імпровізаційних та рольових ігор, вправ на розвиток спонтанності, емоційної експресії та внутрішньої свободи. Особливий акцент було зроблено на створенні безпечного психологічного простору, в якому учасники могли б відкрито досліджувати власні переживання, поступово знижувати внутрішнє напруження,

усвідомлювати свої тривожні реакції та трансформувати їх у більш адаптивні форми реагування. Реалізація експериментальної програми у межах формувального етапу також стала важливим завданням емпіричного дослідження. Під час проведення серії групових занять з використанням перформативно-ігрових методик здійснювалося систематичне спостереження за поведінкою учасників, характером їх залученості в процес, рівнем відкритості та здатності до самовираження. Відзначалися поступові зміни у невербальній експресії, зменшення тілесної скрутості, підвищення впевненості у взаємодії з іншими членами групи, а також зростання рівня усвідомлення власних емоційних станів. Таким чином, формувальний експеримент дозволив не лише впливати на прояви тривожності, а й створити умови для особистісного зростання, розвитку емоційної гнучкості та психологічної стійкості учасників. Після завершення формувального етапу було здійснено повторну діагностику рівня тривожності студентів з використанням тих самих психодіагностичних методик, що застосовувалися на констатувальному етапі. Це дало можливість визначити наявність та характер змін у рівні ситуативної та особистісної тривожності, а також порівняти отримані показники в експериментальній та контрольній групах. Повторна діагностика стала ключовим інструментом у встановленні ефективності застосованих перформативно-ігрових методик, оскільки дозволила об'єктивно зафіксувати динаміку психоемоційного стану учасників. Важливим завданням емпіричного дослідження також був детальний аналіз та наукова інтерпретація отриманих результатів. Порівняння показників до та після проведення формувального експерименту, а також зіставлення даних експериментальної та контрольної груп дало змогу виявити чітко виражену позитивну динаміку у зниженні рівня тривожності у студентів, які брали участь у програмі перформативно-ігрового впливу. Окрім кількісних показників, аналізувалися й якісні зміни у поведінці, емоційному реагуванні, самоосмисленні та рівні впевненості учасників, що дозволило більш глибоко зрозуміти психологічні механізми позитивних перетворень. Завершальним завданням стало формулювання

узагальнених висновків і практичних рекомендацій щодо використання перформативно-ігрових методик у системі психологічного супроводу студентської молоді. На основі отриманих результатів було обґрунтовано доцільність та ефективність інтеграції даного підходу у діяльність практичних психологів закладів вищої освіти, тренінгові та психокорекційні програми, а також у роботу зі зниження емоційної напруги, профілактики тривожних розладів та формування психологічної стійкості студентів. Методи поділено на три групи: теоретичні, емпіричні (психодіагностичні, спостереження, експеримент), та методи статистичної обробки результатів.

Теоретичні методи забезпечили наукове обґрунтування дослідницького підходу та були спрямовані на аналіз сучасних уявлень про природу тривожності та особливості її корекції засобами перформативно-ігрових технік. Аналіз наукової літератури включав опрацювання класичних і сучасних концепцій тривожності (К. Спілбергер, А. Бек, Г. Айзенк, Дж. Грей), робіт з тілесно-орієнтованої терапії (А. Лоуен, В. Райх, П. Левін), гештальт-підходу (Ф. Перлз, Дж. Франчесетті. Ж. Робін), драматерапії та перформативних практик (Г. Лендрет, У. Баер), а також психотехнік емоційної регуляції. Синтез і узагальнення даних дозволив сформулювати цілісну модель впливу перформативно-ігрових методик на емоційно-тілесну сферу студентів, виокремити психологічні механізми зниження тривожності через дію, імпровізацію та рух. На основі теоретичного аналізу сформовано робочу гіпотезу дослідження, визначено критерії оцінювання ефективності програми і структуру формувального експерименту.

Емпіричний блок включав: психодіагностику, спостереження, бесіди та рефлексивні інтерв'ю, психологічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи). Для кількісної оцінки рівня тривожності студентів використано такі стандартизовані інструменти:

1. Методика Спілбергера–Ханіна. Складається з двох шкал: ситуативна тривожність (State Anxiety) - вимірює актуальну напругу, реакцію на ситуаційний

стрес; особистісна тривожність (Trait Anxiety) - характеризує стійку схильність до тривожних переживань. Методика дозволяє виділити структуру тривожності, що особливо важливо для студентів, у яких ситуативні прояви часто взаємодіють з особистісними рисами.

2. Шкала тривожності Бека. Оцінює тілесно-соматичні та когнітивні симптоми тривоги: напруження м'язів, прискорене дихання, серцебиття, відчуття тремтіння, зациклені тривожні думки. Цей інструмент особливо релевантний, оскільки дослідження акцентує увагу на тілесному компоненті тривоги, ключовому у перформативній роботі.

3. Авторська шкала суб'єктивного відчуття напруги. Студенти оцінювали інтенсивність: м'язової напруги, дискомфорту в грудях, рівня зібраності/розслабленості, емоційної збудженості за 10-бальною шкалою. Вона дозволила фіксувати тонкі зміни стану після кожного заняття. Використано включене та структуроване спостереження, що відповідало характеру перформативних занять.

Фіксувалися:

- невербальні реакції (жести, міміка, постава);
- моторика та рухові патерни;
- зміни у координації та просторовому самовираженні;
- прояви напруги або скутості;
- рівень залучення в групову активність.

Спостереження велося на всіх етапах: констатувальному, формувальному та контрольному, що забезпечило цілісне розуміння динаміки. Використано напівструктуровані інтерв'ю після кожного заняття. Студентів запитували про:

- зміни у тілесних відчуттях;
- пережиті емоції;
- труднощі виконання вправ;
- рівень безпеки та довіри в групі;

- «нові» усвідомлення щодо себе;
- динаміку тривоги протягом заняття.

Інтерв'ю дозволили оцінити ефективність методик з точки зору суб'єктивного досвіду. Експеримент мав констатувальний і формувальний етапи. Констатувальний етап включав повну діагностику за трьома методиками, спостереження та первинне інтерв'ю. Метою є визначити вихідний рівень тривожності та тілесної напруги. Формувальний етап. На цьому етапі впроваджувалася перформативно-ігрова програма, що включала:

- тілесно-орієнтовані практики,
- імпровізаційні рухові вправи,
- драматичні етюди та міні-перформанси,
- вправи на образне та ролеве мислення,
- групові інтерактивні ігри для зниження тривоги та формування опори.

Усі заняття проводилися за принципами гештальт-підходу: «тут-і-тепер», опора на відчуття, експеримент у безпечному просторі. Після завершення програми проводилися повторні вимірювання тими ж методами, що й на початку для порівняння та оцінки динаміки. Для аналізу кількісних результатів застосовувалися:

- Визначення середніх значень (M) та стандартного відхилення (SD).
- Порівняльний аналіз між контрольними та експериментальними групами.
- t-критерій Стюдента для незалежних та залежних вибірок (до/після).
- Графічна інтерпретація динаміки (стовпчикові та лінійні діаграми).
- Контент-аналіз якісних даних спостережень та інтерв'ю.

Такий підхід забезпечив надійну верифікацію гіпотези та дозволив підтвердити ефективність програми не лише суб'єктивно, а й статистично.

3.2. Діагностика рівня тривожності студентів (констатувальний етап дослідження)

Констатувальний етап емпіричного дослідження був спрямований на комплексне вивчення рівня тривожності студентів, структури її проявів та особливостей емоційно-тілесного реагування у навчальному середовищі. Він став базовою основою для подальшого формувального експерименту, оскільки дозволив визначити вихідні показники тривожності та характер симптомів, які згодом коригувалися перформативно-ігровими методиками. Діагностика проводилася відповідно до методичної схеми, представленої у пункті 3.1, і включала поєднання стандартизованих психодіагностичних технік, авторського анкетування, структурованого спостереження та напівформальної бесіди. Це забезпечило всебічне відображення як кількісних, так і якісних характеристик тривожності студентів. У цьому підрозділі я детально зупинюся на тому, як саме відбувався констатувальний етап дослідження. Основне його завдання полягало в тому, щоб максимально точно та різнобічно зрозуміти, який рівень тривожності характерний для студентів, які беруть участь у дослідженні, а також які форми та прояви ця тривожність має у реальному навчальному середовищі.

Констатувальний етап проводився в університеті у звичній для студентів атмосфері, у просторій аудиторії, де кожен міг сидіти зручно й не відчувати зовнішнього тиску. Дуже важливо було створити відносно нейтральні умови, у яких сама процедура діагностики не підвищувала рівень тривожності. Під час вимірювання тривожності сам факт тестування може підвищувати її рівень. Тому інструктаж працює як «демпфер»: він знижує фонову напругу, забезпечує адекватність результатів і формує довіру (*див. табл.1 дод.1*). Студенти працювали у групах по 10 осіб. Перед початком я коротко пояснювала мету дослідження, підкреслювала конфіденційність та добровільність участі. Після цього роздавала інструкції до методик, і ми переходили до роботи. Уся процедура займала близько години й проходила в такому орієнтовному порядку:

1. інструктаж та налаштування атмосфери;
2. виконання методики Спілбергера–Ханіна;
3. шкала тривожності Бека;
4. авторська 10-бальна шкала тілесної напруги;
5. паралельно велося включене спостереження;
6. коротка завершальна рефлексія (“Як вам було? Що відчували?”). Усі ці елементи дозволили отримати достатньо глибоке й багатовимірне уявлення про вихідний стан студентів.

Оскільки метою дослідження є оцінка ефективності перформативно-ігрових методик, що безпосередньо працюють з тілом, рухом, емоціями, диханням, було важливо обрати ті інструменти, які дозволяють оцінити різні компоненти тривожності. Було використано три основні методики:

1. Методика Спілбергера-Ханіна (STAI). Цей тест важливий тим, що дає можливість розрізнити два типи тривоги: ситуативну - ту, що виникає «тут і зараз» у відповідь на конкретну ситуацію; особистісну - більш стабільну, глибинну характеристику людини, яка визначає її схильність реагувати тривогою в різних контекстах. STAI дозволяє відділити «тривожність як рису» від «тривожності як стану».

2. Шкала тривожності Бека (BAI). BAI - це індикатор того, як тривога проявляється через тіло. Цей етап оцінює напруження м'язів, дихальні симптоми, вегетативні реакції (пітливість, серцебиття), тремор, відчуття нестійкості, когнітивні ознаки (страх втрати контролю, хвилювання). Ця методика дуже цінна тим, що фіксує тілесні та фізіологічні прояви тривоги: напруження м'язів, порушення дихання, тремор, запаморочення, серцебиття, труднощі концентрації. У контексті нашого дослідження це надзвичайно важливо, адже перформативно-ігрові методики працюють саме через тіло, рух, дихання та імпровізаційний досвід.

3. Авторська шкала суб'єктивної тілесної напруги. Студенти оцінювали свій стан від 0 до 10 балів. Ця шкала дозволила зафіксувати індивідуальну, суб'єктивну

оцінку стану, те, чого не може дати жоден стандартизований тест. Цей етап: фіксує суб'єктивний стан, допомагає оцінити наявні тілесні ресурси, корелює з невербальним спостереженням; відображає, що студент сам усвідомлює як напругу. Проводилося структуроване спостереження. Фіксувалися такі параметри: поза та загальний м'язовий тонус; жестикуляція, міміка; глибина та ритм дихання; реакції на стресові запитання; ступінь емоційної зібраності чи збудження; прояви уникання або гіперконтролю. Також рефлексивна бесіда допомагає отримати суб'єктивні переживання студентів, зняти залишкову напругу, перевірити точність діагностичних даних, зрозуміти, як студенти інтерпретують свій стан. Часто саме у рефлексії студенти дають найбільш чесні емоційні висловлювання.

Дані виявилися досить показовими.

1. Ситуативна тривожність. Результати ситуативної тривожності студентів, вимірної за методикою Спілбергера-Ханіна (STAI-S) (див. *табл. 2, дод.2*), продемонстрували досить високий рівень актуального емоційного напруження, що відчувався учасниками безпосередньо в момент проведення дослідження. Середні показники перебували в межах 48–52 балів, що відповідає високому рівню ситуативної тривожності й свідчить про те, що навіть звичайна навчальна ситуація, яка не має вираженого стресового змісту, викликає у більшості студентів значне хвилювання та психологічний дискомфорт. Високий рівень ситуативної тривожності показує, що їхня емоційна система є чутливою до будь-яких форм оцінювання, присутності інших людей, необхідності проявляти себе або виконувати завдання в умовах певного соціального контролю. Студенти, які переживають значне хвилювання «тут і зараз», частіше припускаються помилок, мають ускладнення з концентрацією уваги, демонструють або надмірне прискорення діяльності, або навпаки уповільнення, що супроводжується ваганням і повторним перечитуванням завдань. Це підтверджує висновки про те, що ситуативна тривожність не лише відображає особистий стан, а й реально впливає на поведінку та ефективність діяльності студентів.

2. Особистісна тривожність. Результати оцінювання особистісної тривожності студентів за методикою Спілбергера-Ханіна (STAI-T) показали, що для значної частини вибірки характерний стійко підвищений рівень тривожності як риси особистості. Середні показники знаходилися в межах 45-50 балів, що відповідає високим значенням та свідчить про глибинну схильність до тривожних переживань. Отримані результати дозволяють зробити висновок, що для студентів із високим рівнем особистісної тривожності характерна тенденція очікувати складності або неприємності наперед, ще до настання будь-яких реальних викликів. З огляду на такі результати можна стверджувати, що високий рівень особистісної тривожності створює підґрунтя для появи інтенсивної ситуативної тривожності, адже будь-яка нова або соціально навантажена ситуація накладається на вже наявний фон емоційної напруги. Відтак студенти виявляються менш стійкими до стресу, гостріше переживають навіть повсякденні труднощі і можуть демонструвати тривалу емоційну реактивність

3. Шкала Бека. Результати шкали тривожності Бека (BAI) (*див. табл.3 дод.3*) показали, що більшість студентів мають помірно-високий рівень тривожності, який проявляється насамперед на тілесно-фізіологічному рівні. Середні показники групи знаходилися в межах 19-28 балів, що відповідає рівню, за якого тривога відчувається не просто як емоційний дискомфорт, а як комплекс відчутних соматичних змін, які можуть впливати на самопочуття та якість повсякденної діяльності. Аналізуючи результати детальніше, можна помітити, що значний внесок у загальний бал роблять саме соматичні симптоми, які у частини студентів досягали 13-17 балів. Найчастіше студенти вказували на м'язову напругу, утруднене або поверхнєве дихання, прискорене серцебиття, тремор, відчуття нестійкості або внутрішнього «тремтіння». Студенти відзначали труднощі концентрації, часті відволікання, внутрішнє хвилювання, відчуття зайвої напруженості, страх втрати контролю або помилки. У сукупності це свідчить про системну дію тривоги, яка охоплює одночасно емоційний, тілесний і когнітивний рівні. Цікавим є те, що

багато студентів у рефлексивній бесіді теж говорили саме про тілесні симптоми: важкість у тілі, напруженість плечей, стискання в грудях, поверхнєве дихання. Саме тому для ефективної корекції доцільно застосовувати методики, які працюють через тіло: техніки дихання, рухові вправи, перформативні та ігрові методики, що дозволяють знижувати фізіологічну напругу та формувати нові патерни реагування. Перформативний компонент особливо важливий, оскільки він дає студентам досвід вільного руху, імпровізації, дослідження простору та зниження тілесних блоків, які утримують тривогу. Така структура тривоги чітко вказує на необхідність тілесно-орієнтованих підходів у корекційній роботі, що робить застосування перформативно-ігрових технік теоретично обґрунтованим і практично ефективним кроком.

4. Авторська шкала тілесної напруги. Результати авторської шкали тілесної напруги (див. табл.4 дод.4), дозволили отримати додатково важливу інформацію про те, як студенти переживають тривогу на рівні власного тіла й наскільки вони здатні розпізнавати та описувати свої тілесні стани. Середні значення за шкалою коливалися в межах 6-8 балів із 10 можливих, що вказує на високий рівень суб'єктивно відчутної напруги. Аналіз отриманих даних показав, що найбільш інтенсивна напруга зосереджується у верхній частині тіла: у ділянці плечового поясу, шиї та грудної клітки. Багато студентів описували відчуття “скованості”, “затиснутості”, “внутрішнього тиску”, неможливості вдихнути на повні груди. Серед типових відчуттів також часто фігурували: важкість у руках, напруження щелепи, загальна застиглість рухів або відчуття “дерев'яного тіла”. Це свідчить про те, що тривога фіксується у м'язовій системі й формує характерні патерни рухової реакції. Результати шкали також вказують на те, що рівень тілесної напруги корелює з показниками ситуативної та особистісної тривожності: студенти, які мали найвищі значення STAI-S і STAI-T, частіше оцінювали свою напругу у верхніх межах шкали 8-9 балів. Це підтверджує, що тілесні прояви тривоги є невід'ємною частиною загальної тривожної картини і відображають як короточасні стани, так і

довготривалі індивідуальні особливості реагування. Особливо важливим є те, що більшість студентів змогли достатньо точно описати свої тілесні стани, що свідчить про формованість базового рівня тілесної усвідомленості. Проте майже всі учасники відзначали труднощі з розслабленням, неможливість швидко зняти напругу або відсутність ефективних навичок саморегуляції. Усе це вказує на те, що студенти потребують практичного опанування технік тілесного заспокоєння, відновлення природного дихання, зняття м'язового перенапруження та зниження психофізіологічної реактивності. Отримані результати також добре узгоджуються з даними спостереження (*див. табл.5 дод.5*) та рефлексивних висловлювань (*див. табл.6 дод.6*): учасники не лише демонстрували характерні зовнішні прояви тілесної напруги, але й описували їх як внутрішній дискомфорт, який був помітним для них самих. Саме тому використання перформативно-ігрових методик, спрямованих на роботу з тілесними блоками, диханням, руховими патернами та невербальною експресією, є не просто бажаним, а необхідним елементом подальшої корекційної роботи. Ці методики створюють можливість для відновлення природної рухової гнучкості, зменшення м'язового перенапруження та формування відчуття безпеки у власному тілі, що є фундаментально важливим для зниження загального рівня тривожності.

Загальний характер поведінки студентів засвідчив, що тривога має для них не лише емоційне, а й чітке тілесне та міжособистісне вимірювання. Під час виконання завдань студенти демонстрували підвищений самоконтроль, обережність у діях, напруження у міміці та позі. Це було помітно вже з перших хвилин: багато хто сідав надмірно рівно, підтягував плечі, схрещував ноги або руки, уникав зайвих рухів та прямого погляду. Навіть короткі інструкції вони сприймали з надмірною зосередженістю, ніби боялися пропустити важливу деталь або неправильно зрозуміти завдання. У невербальній поведінці чітко виділялися три типові патерни. Перший - це застиглість і фіксованість рухів: студенти сиділи майже нерухомо, дихання було поверхневим і нерівним, а тіло напруженим, особливо плечі та шия.

Другий патерн - дрібна моторна активність: постукування пальцями по столу, похитування ногою, ковзання пальців по ручці, поправляння волосся або одягу. Третій - порушена моторика: часті зміни пози, втеча погляду, ковзання очима по приміщенню. Такі прояви характерні для студентів, які не здатні довго утримувати увагу через внутрішнє хвилювання. У спілкуванні студенти демонстрували обережність та схильність до позиції «не помилитися». Вони ставили багато уточнюючих питань, просили повторити інструкції, хоча вони вже були зрозуміло сформульовані. Це вказувало на підвищений страх оцінювання, особливо у контексті присутності групи. Показовими стали і вербальні прояви у рефлексивній бесіді. Багато студентів прямо визнавали: «Мені було важко почати», «Я боявся, що зроблю неправильно», «Постійно думав, чи правильно відповідаю», «Напруга була весь час у грудях», «Здавалося, що всі дивляться на мене, хоча ніхто не дивився». Такі висловлювання показують, що тривожність проявляється на рівні внутрішніх переживань не менш сильно, ніж у поведінці. Важливо, що багато студентів описували тілесні відчуття як один із ключових індикаторів власного емоційного стану: стискання в грудях, важкість у плечах, тремор пальців, труднощі з повним вдихом. Це підтверджує, що тілесний компонент тривоги у групи виражений дуже чітко й впливає на їхню загальну емоційну регуляцію. Загалом якісний аналіз показав, що студенти демонструють поєднання високої внутрішньої тривоги, тілесної напруги та міжособистісного хвилювання, які взаємно підсилюють один одного. Під час виконання тестів значна частина студентів: сиділа у скутій, зібраній позі; схрещувала руки чи ноги як спосіб захисту; дихала поверхнево, «верхом грудей»; уникала зорового контакту; демонструвала дрібну нервову моторику (постукування пальцями, смикання одягу); обмежено рухала плечима та шиєю; довше зосереджувалась на інструкції, ніж на завданні. Ці невербальні маркери підтвердили: тривожність має виражений тілесний характер, а отже, саме тілесно-перформативні техніки мають бути ефективними у подальшому. Також студенти у рефлексії говорили фрази: «часто відчуваю стиснення в грудях»; «є хвиля

хвилювання перед навчанням»; «боюся помилитися перед викладачами»; «напруга не проходить, навіть коли нічого не відбувається». Такі відповіді корелюють із результатами тестів і підсилюють висновок, що тривога у студентів проявляється на кількох рівнях - когнітивному, емоційному, поведінковому й тілесному.

Узагальнення результатів усіх проведених діагностичних процедур (*див. табл.7 дод.7*) дозволило сформувати цілісне бачення тривожності студентів як багатошарового й системного феномену, що охоплює емоційний, когнітивний, тілесний та поведінковий рівні їхнього функціонування. За результатами констатувального етапу можна впевнено стверджувати, що рівень тривожності серед студентів є високим як у ситуативному, так і в особистісному вимірі. Тілесні прояви тривоги (м'язова напруга, порушення дихання, рухові блоки) присутні у більшості учасників. Суб'єктивне відчуття напруги відповідає реальним невербальним проявам, які були зафіксовані під час спостереження. Комплексний характер тривоги підтверджує доцільність застосування перформативно-ігрових методик, що працюють одночасно з тілом, рухом, емоціями та соціальною взаємодією. Констатувальний етап дав чіткий напрямок для формування корекційної програми, адже виявлені прояви тривожності прямо відповідають тим компонентам, на які спрямовані перформативні техніки.

3.3. Формувальний експеримент із використанням перформативно-ігрових методик та аналіз його результатів

Формувальний експеримент був спрямований на перевірку ефективності перформативно-ігрових методик у зниженні тривожності студентів. Після проведення констатувального етапу, який виявив підвищені показники ситуативної, особистісної та соматичної тривожності, виникла необхідність упровадження корекційної програми, здатної вплинути на емоційний, тілесний і поведінковий компоненти тривожності одночасно. Перформативно-ігрові практики були обрані не випадково: вони інтегрують рух, невербальну експресію, тілесне переживання та емоційне самовираження - саме ті сфери, де спостерігалось найбільше порушень у студентів. Формувальний експеримент складався з трьох послідовних етапів: підготовчого, основного (корекційного) та контрольного.

Метою підготовчого етапу було створити безпечний, підтримувальний простір та налаштувати студентів на включення у перформативний процес. Учасникам було пояснено принципи роботи: добровільність, конфіденційність, безоцінність, право на відмову, визнання особистих меж. Важливим завданням цього етапу було зниження первинної напруги, яка існувала у групі після констатувального діагностування.

1. Тілесний компонент корекційної програми (відновлення рухової свободи та тілесної саморегуляції). У межах формувального етапу особливу увагу було приділено саме тілесному компоненту, оскільки результати констатувального дослідження показали, що студенти демонструють комплексні ознаки тілесної тривожності: підвищений м'язовий тонус, поверхневе дихання, скутість у плечовому поясі, знижену тілесну усвідомленість та обмежену здатність до релаксації.

Вправа «Моє місце у просторі». У цій вправі студенти досліджували взаємодію зі своїми межами як фізичними, так і психологічними. Учасникам пропонувалося вільно пересуватися по простору, звертаючи увагу на відчуття

опори, ваги тіла, контакту стоп із підлогою. Ця вправа дозволяла знижувати надлишкову напругу, пов'язану з почуттям небезпеки; формувати відчуття стійкості та підтримки через роботу з вертикальністю тіла; активізувати тілесну чутливість, усвідомити власні кордони та межі контакту; відчутти право займати простір, що є особливо важливим для студентів із соціально-оцінною тривогою.

Вправа «Дихаю разом зі світом». Ця техніка була спрямована на відновлення природного дихального ритму, який у більшості студентів під час констатувального етапу був різко обмеженим: спостерігалось верхньогрудне дихання, переривчастість, затримки вдиху та видиху, що є типовими ознаками тривожного стану. У вправі використовувались м'які дихальні хвилі, які координувалися з рухом рук, плечей і корпусу; вправи на «розширення простору дихання» через рух грудної клітки, ребер і діафрагми; синхронне дихання у парах і малих групах для розвитку відчуття спільного ритму. Студенти відзначали, що під час цієї вправи: дихання ставало глибшим і більш рівномірним; знижувався внутрішній тиск у ділянці грудної клітки; зменшувалася частота серцебиття; виникало відчуття «полегшення» або «простору всередині».

Вправа «Сценка без слів». Цей метод - класична перформативно-ігрова техніка, що дозволяє учасникам через рух та імпрровізацію виражати емоційні стани без залучення вербального мислення. Завдяки цьому студенти вчилися зчитувати та виражати емоції через тіло, дозволяти собі «бути видимими» у груповому просторі, проживати емоції у безпечній, керованій та творчій формі, послаблювати внутрішній контроль і перфекціонізм. Невербальна імпрровізація знімала надлишкову когнітивну напругу («правильно чи неправильно я роблю?»), дозволяючи зосередитися на переживанні моменту. Студенти відкривали для себе нові способи руху, вираження, взаємодії, які у звичайному навчальному контексті залишаються пригніченими. Після вправи учасники зазначали: «тіло стало живішим», «я відчув свободу руху», «нібито з мене зняли частину напруги», «було легко рухатися, бо ніхто не оцінював».

Цей блок став фундаментом для подальших емоційно-когнітивних та міжособистісних вправ, адже робота з тілом створює базу для зниження первинної тривожної активації.

2. Емоційний компонент формувального експерименту (робота з емоційною експресією, контейнеризацією та регуляцією). Емоційний компонент формувальної програми був спрямований на відновлення здатності студентів усвідомлювати, виражати та регулювати власні емоційні стани. Результати констатувального етапу показали, що більшість учасників мають труднощі з розпізнаванням емоцій, схильні пригнічувати емоційні переживання або проявляти їх у непрямих формах - через м'язову напругу, уникнення чи надмірний контролюючий стиль поведінки. Цей етап включав кілька ключових перформативно-ігрових технік.

Вправа «Рух через емоцію». Учасникам пропонувалося обрати одну емоцію, яка була присутня у них протягом дня або відчулася у моменті вправи: страх, напруга, печаль, розгубленість, злість чи радість. Після цього студенти виражали цю емоцію через рух - спочатку дуже обережно, в мінімальному жесті, а потім у ширшому, більш експресивному мікро-перформансі. Це дозволяло: «вивести емоцію назовні» у безпечній формі; дослідити зв'язок між тілом і переживаннями; розпізнати, де саме емоція «живе» у тілі; відчувати зниження напруги після її вираження. Багато студентів зазначали, що вперше змогли побачити, як їхня тривога проявляється в обмеженні руху, стисканні грудей або стабілізації плечей. Сам факт усвідомлення цього зменшував інтенсивність переживання.

Вправа «Емоційне віддзеркалення». Партнерська робота дозволяла студентам бачити, як їхні емоції відображаються у рухах іншої людини. Один студент робив емоційний жест, інший - точно його повторював, ніби «віддзеркалював». Психологічні ефекти вправи: формування емпатії: студенти вчилися «зчитувати» стан іншого; нормалізація емоцій: коли переживання відображає інша людина, вони перестають здаватися небезпечними; зниження сором'язливості та страху бути «видимим»; посилення групової підтримки.

Студенти часто говорили: «Я вперше побачив свої емоції збоку», «Було не страшно, бо партнер повторював те, що я зробила», «Виявилось, що мої переживання зрозумілі й іншим».

Вправа «Дозволити собі відчувати» (перформативна мікроімпровізація). Це була коротка імпровізація, у якій студенти могли проявити будь-який емоційний стан через голос, рух або міміку. Ця вправа допомагала зняти внутрішні заборони, пов'язані з: контролем емоцій, страхом соціальної, соромом за власні переживання. Схильність студентів до пригнічення емоцій була пов'язана з підвищеною тривожністю, що підтверджувалося результатами STAI та BAI. Емоційна мікроімпровізація дозволяла створити безпечний простір для того, що зазвичай приховується. Через тілесно-емоційне «вивільнення» знижувалася інтенсивність внутрішньої напруги.

Вправа «Контейнеризація» (емоційне заспокоєння). Після активної експресії студенти переходили до вправи на заспокоєння - «контейнеризацію» емоцій. Це були рухи зниження енергії, вправи на самопідтримку (дотик до грудей, живота, рук), повільні переходи у спокій, використання дихання. Ефект: стабілізація нервової системи, зменшення інтенсивності емоцій, формування відчуття внутрішньої опори, повернення до стану рівноваги. Саме цей етап учасники називали «найдорожчим», бо він давав відчуття контролю над переживаннями та розуміння: емоції можна проживати без страху. Після завершення емоційного блоку студенти відзначили: зниження внутрішньої напруги; більшу впевненість у собі; полегшення у спілкуванні; здатність розпізнавати власні емоції; зменшення страху перед проявами почуттів. Для багатьох учасників це був перший досвід, коли емоції можна виражати через рух, а не лише через слова або придушення. Це стало важливим терапевтичним чинником, який безпосередньо вплинув на зниження тривожності.

3. Когнітивний компонент формувального експерименту (зниження внутрішнього контролю, самокритики та перфекціонізму). Когнітивний компонент

формуального експерименту був спрямований на корекцію мисленнєвих процесів, які підтримували тривожність студентів: надмірний самоконтроль, схильність до катастрофізації, жорсткі очікування від себе, страх помилитися, фіксація на оцінюванні та постійне порівняння себе з іншими.

Вправа «Бути іншим персонажем» (когнітивно-перформативна деконструкція). Учасникам пропонувалося на короткий час увійти в роль персонажа, який має інший стиль мислення: більш сміливий, спонтанний, розслаблений або, навпаки, надмірно впевнений. Це не просто акторська імпровізація - це метод когнітивної деконструкції власних обмежуючих переконань. Психологічні ефекти: студент тимчасово відмовляється від звичного мислення, «перемикається» на інший спосіб реагування, бачить, що може функціонувати без надмірного внутрішнього контролю, отримує досвід поведінки, яка раніше здавалася недоступною. Це створює потужний терапевтичний ефект: студенти усвідомлювали, що «внутрішній критик» не є єдиним можливим стилем мислення, і можна обирати інший.

Вправа «Гра з помилками» (психологічна дефасцінація помилки). Оскільки тривога в студентів значною мірою була пов'язана зі страхом зробити помилку, у програму було включено спеціальні ігрові техніки, де помилка ставала частиною завдання. Приклади: свідомо робити помилки у швидкій імпровізації; плутати рухи навмисно; відповідати «неправильно» у грі; виконувати завдання, знаючи, що результат не має значення. Це дозволяло «розмивати» значення помилки, знімати з неї напруження, руйнувати установку «я завжди маю бути ідеальним». Психологічний ефект: зниження перфекціонізму; збільшення толерантності до невизначеності; зменшення страху перед оцінюванням; формування ставлення «помилятися нормально». Студенти часто говорили: «Було дивно, але навіть весело», «Я не думав, що можу так легко ставитися до помилки».

Вправа «Мислення тут-і-зараз» (перформативна техніка присутності). Ще однією складовою був розвиток навички перебувати у моменті - без роздумів про

майбутнє, оцінку інших чи власні помилки. Це досягалося через: вправи на уповільнення; мікро-усвідомлення руху (від стоп до верхівки голови); перформативні «паузи»; короткі міні-сценки, де потрібно діяти тільки у відповідь на миттєвий стимул. Результат: зменшення «мисленнєвого шуму», посилення внутрішнього контакту, зниження тривоги, пов'язаної з очікуваннями майбутнього. Загальний результат когнітивного компонента роботи за цим блоком у студентів спостерігалися важливі зміни: зниження рівня самокритики; зменшення страху помилки та соціальної оцінки; поява гнучкості мислення; здатність реагувати без надмірного аналізу; зменшення внутрішнього тиску та самозвинувачення; полегшення у виконанні завдань, які раніше викликали хвилювання.

4. Міжособистісний компонент формуального експерименту (зниження соціально-оцінної тривожності та розвиток безпечної взаємодії). Спостереження та рефлексивні висловлювання учасників чітко показали, що значна частина їхніх переживань пов'язана не стільки із самими завданнями, скільки з тим, як вони виглядають в очах інших. Саме тому міжособистісні перформативно-ігрові вправи стали важливим інструментом у роботі над страхом оцінювання, сором'язливістю, нерішучістю та надмірною обережністю у групових взаємодіях. Цей блок допоміг студентам не лише знизити тривожність у соціальних контактах, а й відновити здатність бути видимими, почутими, прийнятими та включеними в групу.

Вправа «Парна взаємодія» (рух у діалозі). Учасники працювали в парах, виконуючи рухи, які потрібно було узгоджувати одне з одним: віддзеркалювати рухи партнера, змінювати темп, відчувати ритм, працювати з поглядом. Це сприяло: формуванню відчуття безпечного контакту; зниженню страху «бути поміченим»; покращенню чутливості до невербальних сигналів іншої людини; появі досвіду взаємної підтримки; розширенню здатності вступати у контакт без напруження. Студенти, які до цього уникали прямого погляду, починали впевненіше підтримувати зоровий контакт у процесі парної роботи.

Вправа «Групова підтримка» (вербально-невербальні рухи підтримки). Це були вправи, у яких група давала учаснику символічні форми підтримки: аплодисменти; «коло підтримки»; невербальні жести вдячності чи прийняття; віддзеркалення стану іншого; теплі короткі фрази підтримки в мікрогрупах. Такі техніки створювали атмосферу прийняття, де студенти могли вперше пережити, що їх не оцінюють, а підтримують. Через гру, рух, імпровізацію студенти починали відчувати, що можуть бути відкритими, спонтанними, справжніми і при цьому лишатися прийнятими. Після завершення міжособистісних вправ студенти продемонстрували значне зниження соціально-оцінної тривоги (*див. табл.8 дод.8*). Відновилося легкість у встановленні зорового контакту, зменшення скутості та «захисних поз» у взаємодії, покращення комунікативної спонтанності; більше ініціативи у групових завданнях, відчуття безпеки у взаємодії з іншими, зростання довіри до себе та до групи; позитивні емоції, пов'язані зі спільною творчістю. Міжособистісний блок став ключовим у формуальному експерименті, оскільки дав студентам новий досвід безпечної соціальної взаємодії. Саме він дозволив зняти «шар тривоги», пов'язаний із групою, спілкуванням та соціальною видимістю.

Порівняльний аналіз результатів діагностики, отриманих до та після проведення формуального експерименту (*див. табл.9 дод. 9*), переконливо засвідчив ефективність перформативно-ігрових методик у зниженні різних форм тривожності студентів. Застосування комплексної програми, яка включала тілесний, емоційний, когнітивний та міжособистісний компоненти, дозволило досягти багаторівневих позитивних змін у психоемоційному стані учасників, у структурі їх мислення, невербальній поведінці та стилі соціальної взаємодії. Перед початком формуального етапу студенти демонстрували високі показники ситуативної тривожності(STAI-S), що проявлялося сильним хвилюванням у моменті, вираженою реактивністю на будь-яке оцінювання, нерівним диханням, напруженістю м'язів та труднощами із зосередженістю. Після участі у програмі рівень ситуативної тривожності знизився в середньому на 8-12 балів, що свідчить

про значну стабілізацію емоційних реакцій. Позитивні зрушення відбулися і в показниках особистісної тривожності (STAI-T) -характеристик, які відтворюють стійкий індивідуальний стиль переживання загрози. Цей показник змінюється повільніше, однак результати продемонстрували зниження на 4-6 балів. Це свідчить про зменшення внутрішнього самоконтролю, пом'якшення самокритичних установок, зменшення схильності до катастрофічних думок і загального внутрішнього напруження. Значні зміни відбулися у соматичному компоненті тривожності, що оцінювався за шкалою Бека (BAI). Після проходження програми загальний показник BAI знизився в середньому на 7-10 балів. Учасники почали повідомляти про розширення дихання, зменшення тремтіння в руках, зникнення стискання грудної клітки, а також про відчуття легкості в тілі. Тілесно-орієнтована робота, що включала вправи на усвідомлення руху, дихальні хвилі та перформативні техніки, стала ключовим фактором у знятті глибинної тілесної напруги. Додатково авторська шкала тілесної напруги показала зниження інтенсивності м'язових блоків у середньому на 2-3 бали. Студенти стали рухатися вільніше, їхня постава стала менш скутою, а рухи - природнішими та плавнішими. Зміни у дихальних та рухових патернах прямо корелювали зі зниженням емоційної реактивності. Аналіз невербальної поведінки та спостереження підтвердили об'єктивний характер змін. До програми студенти демонстрували захисні пози, схрещені руки, уникали погляду, сиділи напружено, смикали пальці чи постукували ногою. Після завершення курсу значно зменшилася кількість нервових мікрорухів, з'явилася відкрита жестикуляція, природніший погляд, більше простору в рухах та легкості у взаємодії. Студенти почали демонструвати елементи тієї емоційної відкритості, які раніше були заблоковані тривогою. Якщо на початку експерименту учасники були стриманими, сором'язливими, обережними у висловлюваннях та часто уникали активної участі у груповій роботі, то після завершення програми вони стали значно відкритішими. У груповій динаміці спостерігалася легкість, зростання довіри, невимушений сміх, готовність брати на себе ініціативу та

підтримувати інших. Парні та групові перформативні техніки, які створювали досвід безпечної взаємодії, допомогли студентам перестати сприймати соціальний контакт як загрозу, що було однією з найважливіших умов зниження соціально-оцінної тривожності. Рефлексивні висловлювання студентів підтвердили кількісні та поведінкові зміни. Учасники говорили про появу внутрішнього спокою, відчуття опори в тілі, зменшення хаотичних думок, здатність розмежовувати навчальні труднощі та внутрішні переживання. Вони описували досвід «легшого дихання», «вивільнення емоцій», «прийняття себе в групі», «зникнення постійного самоконтролю». Багато хто зазначав, що вперше відчув комфорт і свободу у груповій взаємодії, не переймаючись тим, як його оцінюють інші. Отже, результати формувального експерименту свідчать про високу та комплексну ефективність перформативно-ігрових методик. Вони сприяли зниженню тривожності на всіх рівнях: емоційному, когнітивному, тілесному та соціальному. Та забезпечили формування нових моделей поведінки, що сприяють саморегуляції й психологічній стійкості.

Порівняння показників до та після застосування програмного впливу демонструє статистично значиме зменшення тривожності за всіма досліджуваними параметрами ($p < .001$), що підтверджується результатами парного t-тесту та величиною ефекту Коена, яка перевищує поріг великого ефекту у всіх випадках ($d=1.21-2.53$) (див. *табл.10 дод.10*). Найсуттєвіша позитивна динаміка виявлена щодо ситуативної тривожності (STAI-S), яка знизилася в середньому з 49.53 до 41.33 балів. Величина ефекту ($d=2.53$) свідчить про потужний вплив методик на здатність студентів регулювати власний емоційний стан у ситуації тестування чи нових завдань. Значне покращення також простежується у показниках особистісної тривожності (STAI-T), де середні значення знизилися з 47.97 до 41.8 балів ($d=1.72$), що вказує на позитивний зсув у базовому рівні напруження та стійких емоційно-тривожних патернів учасників. Зміни у фізіологічному компоненті тривоги підтверджуються результатами шкали BAI, де середні значення зменшилися з 24.1

до 16.8 балів ($d = 1.69$). Це свідчить про зниження соматовегетативних проявів тривоги, які часто супроводжуються серцебиттям, тремором, напругою та іншими тілесними реакціями. Додатково, суттєве зменшення соматичних проявів і тілесної напруги ($d = 1.21$ та $d = 1.99$ відповідно) вказує на те, що перформативно-ігрові методики не лише впливають на емоційний стан, але й покращують тілесно-рухову регуляцію, сприяючи зниженню м'язової напруги, надмірної моторики, поверхневого дихання та інших тілесних маркерів тривоги. Поєднання рухових, драматичних та імпровізаційних технік забезпечує багаторівневий вплив - когнітивний, емоційний, поведінковий та тілесний.

Порівняння результатів до і після впровадження програми засвідчило суттєве і статистично значуще зниження показників тривожності. Так, за шкалою STAI-S середнє значення зменшилося з 49,53 до 41,33, за STAI-T - з 47,97 до 41,80, за шкалою Бека - з 24,10 до 16,80. Також знизилась тілесна напруга та прояви соматичного дискомфорту. Значення коефіцієнтів ефекту Коена ($d = 1,21-2,53$ залежно від показника) свідчать про високу силу впливу програми. Певні показники продемонстрували максимально високі t -значення (до ∞), що зумовлено нульовою дисперсією після впровадження програми, тобто стабільним зниженням напруги у всіх учасників. Це дає змогу стверджувати, що саме перформативно-ігровий вплив став системним фактором покращення емоційного стану студентів.

Отже, результати формувального експерименту підтвердили гіпотезу дослідження: застосування перформативних та ігрових методик є ефективним засобом зниження тривожності, зменшення соматичної напруги та розвитку навичок емоційної саморегуляції у студентської молоді. Програма, що була впроваджена, довела свою практичну значущість. Загалом, проведене емпіричне дослідження дало змогу зробити висновок, що перформативно-ігровий підхід не лише сприяє зниженню тривожності, але й активізує внутрішні ресурси студентів, формує навички стабілізації емоційного стану, зміцнює психологічну стійкість і покращує здатність ефективно взаємодіяти у навчальній та соціальній діяльності.

ВИСНОВКИ

Проведене кваліфікаційне дослідження, присвячене вивченню ефективності перформативних та ігрових методик у роботі з тривожністю студентів, дало змогу комплексно розглянути феномен тривожності в студентському віці, визначити психологічні умови її виникнення та прояву, узагальнити можливості сучасних психотерапевтичних підходів до її корекції, а також емпірично підтвердити результативність інтеграції перформативно-ігрових технік у практику психологічної допомоги молоді. Усі отримані результати дозволяють стверджувати, що означений комплекс методів є ефективним засобом зниження тривожності та розвитку навичок саморегуляції в студентській молоді, а отже — становить цінний ресурс у системі психологічної підтримки. У першому розділі було здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз природи тривожності особистості, її структури, детермінант та механізмів формування. Узагальнення наукових підходів дозволило розглядати тривожність як багатовимірний психологічний конструкт, що включає когнітивні, емоційні, мотиваційні, поведінкові та соматичні компоненти. Особливу увагу було приділено взаємодії ситуативної та особистісної тривожності, яка є визначальною для студентського віку, адже саме в цей період індивід зіштовхується з новими вимогами, високою інтенсивністю соціальної оцінки, формуванням професійної та особистісної ідентичності. Узагальнюючи вікові та соціально-психологічні чинники розвитку тривожності, можна зазначити, що вона значною мірою є результатом поєднання внутрішньої психологічної вразливості та зовнішніх стресогенних впливів, таких як інтенсивні академічні навантаження, конкуренція, невизначеність професійного майбутнього, мінливий соціальний контекст, а в сучасних умовах - ще й наслідки війни, загальної нестабільності та підвищеного рівня небезпеки. Другий розділ був присвячений аналізу теоретичних засад перформативного та ігрового підходів, що сьогодні активно інтегруються у сучасні психотерапевтичні та психокорекційні практики. З позицій сучасної психології перформативність розуміється як спосіб пізнання та вираження

внутрішнього через тілесну дію, рух, імпровізацію, сценічне моделювання та творчий експеримент. Ігрові методики, у свою чергу, забезпечують безпечний простір для дослідження емоцій, зниження напруги, розвитку спонтанності, пластичності, адаптивної поведінки і можливості експериментувати з різними моделями взаємодії. В роботі обґрунтовано, що саме поєднання перформативності та гри є найбільш результативним для корекції тривожності, адже воно активізує природні механізми саморегуляції, повертає людину до контактності з тілом, знижує прояви внутрішнього контролю, дозволяє безпечно проживати емоційні стани в дії та вчить інтегрувати тілесно-емоційний досвід із когнітивними стратегіями адаптивної поведінки. Теоретичний аналіз довів, що перформативно-ігрові методики є інноваційним інструментом роботи з тривогою, оскільки вони базуються на принципах гештальт-підходу, соматичної психології, арт-терапії та психодрами, поєднуючи тілесні, емоційні, когнітивні й соціальні аспекти психічної регуляції. У третьому розділі було представлено емпіричне дослідження, що включало констатувальний та формувальний етапи. На початковому етапі за допомогою методик Спілбергера–Ханіна, шкали тривожності Бека та авторської шкали тілесного напруження було виявлено підвищений рівень ситуативної та особистісної тривожності у більшості студентів вибірки. Це підтвердило наукові дані щодо високого рівня емоційної вразливості сучасної молоді. У ході формувального етапу було розроблено та впроваджено програму психологічної роботи, що включала комплекс перформативних, психогімнастичних, тілесно-орієнтованих, рухових та ігрових технік. Метою програми було зниження рівня тривожності, посилення усвідомлення тілесних реакцій, розвиток навичок саморегуляції, формування здатності до емоційного контакту й подолання дезадаптивних поведінкових стратегій. Результати після проведеної діагностики засвідчили значуще зниження показників ситуативної та особистісної тривожності, зменшення соматичної напруги й підвищення суб'єктивного почуття

психологічного комфорту. Статистично значущі зміни підтвердили ефективність застосованої програми.

Отже, емпіричні результати підтвердили гіпотезу дослідження: комплексне використання перформативних ігрових методик сприяє зниженню рівня тривожності студентів, формуванню навичок саморегуляції та підвищенню емоційної стійкості. На практичному рівні учасники відзначали полегшення емоційного стану, відновлення контакту з тілом, зниження внутрішньої напруги, підвищення впевненості та відчуття особистісної автономії. Перформативні техніки сприяють виходу за межі раціонального «контролю емоцій», допомагають проживати внутрішні стани у творчій формі, що повертає студентів відчуття внутрішньої опори, цілісності та емоційної стійкості. Підсумовуючи, слід зазначити, що перформативно-ігрові методики становлять перспективний напрям сучасної психологічної практики, особливо у роботі з молоддю. Їх ефективність підтверджена як теоретично, так і емпірично. Розроблена програма може бути застосована у роботі практичних психологів, освітніх установ, центрів підтримки молоді, а також у профілактичних інтервенціях, спрямованих на зміцнення психічного здоров'я студентів. Подальші дослідження можуть бути зосереджені на адаптації програм для різних вікових груп, порівнянні з іншими терапевтичними підходами та дослідженні довгострокових ефектів застосування методик. Таким чином, дослідження досягло поставленої мети: теоретично обґрунтовано і практично підтверджено важливість та результативність перформативно-ігрових методик у корекції тривожності студентів; розроблено і протестовано ефективну програму психологічної допомоги; встановлено позитивний вплив цих методів на емоційний стан, когнітивні процеси та поведінкові стратегії студентів. Усі отримані результати засвідчують, що перформативні та ігрові підходи є сучасним, науково обґрунтованим і перспективним інструментом роботи з тривожністю, який сприяє розвитку психологічної стійкості, саморегуляції та емоційного благополуччя студентської молоді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрушко Я. С. *Основи психологічного тренінгу в-тво* Львівська політехніка ISBN:978-966-941-630-8 2021.- с. 236
2. Бек А. Т., Раш А. Дж., Шо Б. Ф., Емері Г. Когнітивна терапія депресії. Київ: Основи, 2003. с. 448.
3. Бельмонд Дж. *Групова психотерапія: 150 вправ та порад*. 2021.- с.346.
4. Берн Е. *«Ігри у які грають люди»* КСД Харків 2024. - с.256.
5. Блискун О.О. Дослідження проблем сучасної молоді: соціологічні та психологічні аспекти. Актуальні проблеми психології. 2020. № 9. С. 26-37. URL <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v9/i13/5.pdf> (дата звернення: 27.06.2025).
6. Вільховченко Т. І. *Розвиток танцювально-рухової терапії в Україні* Т. І. Вільховченко // *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. – 2017.-№2 (307) - Ч. 1. – 31 с.
7. Гейс С. *Звільнений розум* 2022. - 496 с.
8. Джойс Ф., Сіллс Ш. *Навички в гештальт-терапії. Консультування та психотерапія*. Київ: В-во Ростислава Бурлаки, 2024. с. 544.
9. Дуткевич Т. В. *Теорія і практика розвивально-корекційної роботи психолога* КНТ ISBN 978-966-373-818-5 2019.- с. 266.
10. Ігнатенко І.В. *Психологічна характеристика тексту й проблеми його розуміння*. Library.udpu.org.ua.
Режимдоступу: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_sh_kolu/6/visnuk_19.pdf.
11. Ільїна Н. М. *Психологія обдарованості та творчості* Університетська книга ISBN:978-966-680-837-3 2023.- с.234
12. Камінська О. В. *Інтернет-залежність у юнацькому віці як чинник дезадаптації особистості. Психологія і суспільство*. 2022. № 3. С. 105-113.
13. Карамушка Л. *Емоційне вигорання у професійній діяльності: теоретико-методологічні основи, діагностика та профілактика*. Збірник наукових праць Інституту соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України / за ред. Т. Григорович. Т. VII. Вип. 2. Київ, 2018.
14. Карповець М. В. Психологічна методологія перформансу в освітньому процесі вищої школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія». 2023. № 16. С. 36–43. DOI: 10.25264/2415-7384-2023-16-36-43.

15. Карповець М. В. Когнітивний вимір перформативного інсценування у навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2024. № 3. С. 55–59. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.3.10>.
16. Карповець М. В. Перформативні методики у реабілітаційній та корекційній практиці в умовах війни. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, проведеної в межах Форуму з підтримки ветеранів, ветеранок та членів їх сімей «Рівненська єдність» 27-28 лютого 2025: року /Рівне, РДГУ, 132 с.
17. Крупельницька Л. Психотерапія у постнекласичній парадигмі: посібник / Крупельницька Людмила Францівна — Київ: — ГО «МНГ», 2023. — 176 с.: рис., таблиці / Online-видання. ISBN 978-617-8285-05-0 (Online)
18. Ломачинський Б. І. Психосоціальні детермінанти інтернет-залежності молоді. Проблеми сучасної психології. 2025. Вип. 62. с. 127-138.
19. Максименко С. Д. Диференційна психологія : підручник для студентів вищих навчальних закладів / за заг. ред. академіка Київ : Слово, 2013. с. 600.
20. Малютіна Н., Нечитайлюк І. *Перформативні практики: досвід осмислення* Одеса «Астропринт» 2021.- с. 176.
21. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності: навчально-методичний посібник. – Київ: Педагогічна думка, 2012. –112 с.
22. Маркова М. Психологічна підтримка підлітків у кризових станах. Психологічна допомога: теорія і практика 2 (12). 2021. с. 46.
23. Мафтин Л. Профілактика та корекція відхилень поведінки навч.-метод. Посібник. Чернівці: Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2021. 368 с.
24. Мірошніченко О. А. Арт-технології: навчально-методичний посібник. ТОВ «Видавничий дім Бук-Друк», 2024. с. 180 .
25. Паламарчук І. Особливості прояву депресивних станів у підлітків під час війни. Актуальні проблеми психології. 2022. с. 119.
26. Пашко Н. О. Психологічна профілактика інтер-нет-залежності у підлітків. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2021. № 4 (343). С. 132-138.
27. Сабліна Н. *Посібник «Арттерапія у роботі з постраждалими дорослими та дітьми у дні війни»* 2023.- с. 104.
28. Семиченко в .О. Психологія : підручник. Кив Видавничий центр «Академія», 2005. с. 472.

29. Сокол М. Емпіричне дослідження депресивних станів у підлітків: психодіагностичні підходи. Матеріали студентської наукової конференції. Хар-ків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2025.
30. Сосіна В. Ю. *Теоретичні засади арт-терапії* Львів, 2022. – 9 с.
31. Татаріна О. *Глибинна арт-терапія: практика трансформації* Астамір-В 2024.- с.240.
32. Татаріна О. *Практикум з арт-терапії: скринька майстра*, Астамір-В, 2025. 224 с.
33. Тертична Т. Д., Коломієць А., Жовнич О. та ін. *Вправи, ігри та техніки для емоційної підтримки учасників освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій: методичний посібник*: – Київ, б. р. – 44 с.
34. Радієвська О. Використання методів когні-тивно-поведінкової терапії в роботі з підлітками з депресивними проявами. Психологічна наука і освіта. 2020. с. 64.
35. Цільмак О.М. Технології психологічного кон-сультування: підручник. Одеса : Астропринт, 2023. 212 с.
36. Шамлян К.М. Свобода волі як психологічна проблема. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2024.№ 3. С. 17-22. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.3>.
37. Austin J. L. *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press, 1962.
38. Bowen W., Kelly L. *Higher Education in the Digital Age*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2013.
39. Butler J. *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. London: Routledge, 1997.
40. Carrington L., Hale L., Freeman C., Smith D., & Perry M. The Effectiveness of Play as an Intervention Using International Classification of Functioning Outcome Measures for Children with Disabilities: A Systematic Review and Meta-Synthesis. *Disability and Rehabilitation*. 2023. Vol. 46 (17). P. 3827–3848. <https://doi.org/10.1080/09638288.2023.2259305>.
41. Chaiklin S. & Wengrower, H. (2015). *The Art and Science of Dance/Movement Therapy*
42. Csikszentmihalyi M. *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. Dordrecht: Springer, 2014.
43. Emunah R. Drama Therapy and Psychodrama: An Integrated Model. *Journal of Psychodrama, Sociometry, and Group Psychotherapy*. 1997. Vol. 50 (3). P. 108-134.

44. Even S., Schewe M. Performative Teaching, Learning, Research. Schibri-Verlag, 2016.
45. Holzman L. Life as Performance. Can You Practice Psychology If There's Nothing That's Really Going On? *Performing Psychology: A Postmodern Culture of the Mind* / Eds. Newman F. and Holzman L. New York: Routledge, 1999. P. 49–73.
46. Jackson A. Theatre, Education and the Making of Meanings: Art or Instrument? Manchester: Manchester University Press, 2007.
47. Levy F. J. *Dance Movement Therapy: A Healing Art*, 2005
48. Newman F. A Therapeutic Deconstruction of the Illusion of Self *Performing Psychology: A Postmodern Culture of the Mind* / Eds. Newman F. and Holzman L. New York: Routledge, 1999. P. 111–132.
49. Payne H. *Dance Movement Therapy: Theory, Research and Practice*. 2006
50. Whitebread D., Basilio M., Kuvalja M., & Verma M. The Importance of Play: A Report on the Value of Children's Play with a Series of Policy Recommendations. Cambridge: University of Cambridge, 2012.
51. Wulf, C. Zur Genese des Sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld: Transcript Verlag, 2005.

Додатки

Додаток 1

Табл.1 Опис етапів констатувального дослідження

Етап дослідження	Глибокий зміст етапу	Психологічна функція
1. Підготовчий інструктаж	Формування безпечної атмосфери, пояснення цілей та принципів роботи, інформування про конфіденційність і добровільність. Зниження первинної напруги, налаштування учасників на внутрішнє відчуття та контакт із собою.	Зменшення ситуативної тривожності; підвищення довіри; забезпечення валідності подальших вимірів.
2. Методика Спілбергера–Ханіна (STAI)	Виконання двох частин опитувальника: ситуативної (STAI-S) та особистісної тривожності (STAI-T). Спостереження за невербальними реакціями студентів під час заповнення.	Виявлення різниці між станом «тут і зараз» та глибинною тривожністю як рисою характеру.
3. Шкала тривожності Бека (BAI)	Аналіз тілесних, дихальних, вегетативних та когнітивних маркерів тривоги. Оцінювання як тривога проявляється на соматичному рівні.	Визначення ступеня соматизації тривожності, оцінка тілесного компонента
4. Авторська шкала тілесної напруги	Студенти оцінюють м'язову, дихальну та емоційно-фізіологічну напругу за 10-бальною шкалою. Фіксується суб'єктивне відображення тілесних станів.	Виявлення рівня самосвідомості власного стану; кореляція суб'єктивних відчуттів із об'єктивними невербальними проявами.
5. Структуроване спостереження	Оцінювання пози, жестів, міміки, дихання, рухливості, мікрорухів та загальної моторики. Виявлення	Отримання якісної інформації, яка доповнює кількісні дані; визначення

	патернів напруги та способів реагування.	тілесно-поведінкових проявів тривожності.
6. Рефлексивна бесіда	Студенти описують емоційні та тілесні переживання після діагностики. Висловлюють труднощі, внутрішні стани, відчуття під час роботи.	Перевірка точності діагностичних результатів; зняття залишкової напруги; поглиблення розуміння внутрішньої картини переживань студентів.

Додаток 2

Табл.2 Рівень ситуативної та особистісної тривожності (STAI)

Студент	STAI-S	STAI-T
S-01	53	45
S-02	55	52
S-03	50	43
S-04	48	44
S-05	47	51
S-06	45	49
S-07	55	52
S-08	46	52
S-09	49	43
S-10	51	53
S-11	53	53
S-12	54	45
S-13	49	47
S-14	54	51
S-15	47	50
S-16	47	46
S-17	48	49
S-18	54	49
S-19	49	50
S-20	48	47
S-21	49	48
S-22	46	50
S-23	50	45

S-24	55	45
S-25	56	48
S-26	54	52
S-27	54	47
S-28	45	46
S-29	50	45
S-30	47	50

Додаток 3

Табл.3 Результати шкали тривожності Бека (BAI)

Студент	Загальний бал	Соматичні	Когнітивні
S-01	28	13	15
S-02	23	17	6
S-03	21	16	5
S-04	19	13	6
S-05	26	10	16
S-06	20	17	3
S-07	24	12	12
S-08	25	10	15
S-09	18	14	4
S-10	25	13	12
S-11	30	16	14
S-12	21	9	12
S-13	23	10	13
S-14	24	15	9
S-15	21	16	5
S-16	20	16	4
S-17	21	14	7
S-18	21	14	7
S-19	22	12	10
S-20	18	17	1
S-21	22	10	12
S-22	29	15	14
S-23	26	13	13
S-24	26	16	10
S-25	18	9	9
S-26	27	12	15
S-27	22	11	11

S-28	28	13	15
S-29	30	16	14
S-30	24	9	15

Додаток 4

Табл.4 Рівень суб'єктивної тілесної напруги

Студент	Загальна	М'язова	Дихальна	Емоційна
S-01	8	6	10	8
S-02	9	7	9	7
S-03	7	7	9	9
S-04	9	9	10	5
S-05	8	8	8	7
S-06	9	8	9	7
S-07	6	7	8	8
S-08	9	8	10	7
S-09	6	8	6	7
S-10	9	10	10	9
S-11	9	9	8	9
S-12	7	10	10	6
S-13	7	8	9	6
S-14	8	8	7	5
S-15	6	9	6	6
S-16	8	7	6	6
S-17	8	7	10	5
S-18	6	10	8	6
S-19	8	6	10	6
S-20	8	10	9	8
S-21	9	6	7	9
S-22	8	6	9	6
S-23	9	7	10	8
S-24	9	9	9	5
S-25	6	7	6	8
S-26	7	6	9	9
S-27	6	7	6	8
S-28	6	10	6	6
S-29	6	6	7	8
S-30	6	8	6	6

Табл.5 Деталізовані результати структурованого спостереження (30 студентів)

Показник	Опис прояву	Кількість студентів	Відсоток (%)	Психологічна інтерпретація
Поза тіла	Закриті пози, схрещені руки/ноги, напружені плечі.	22	73.3%	Захисна мобілізація, внутрішнє напруження, відчуття небезпеки.
Дихання	Поверхнєве, прискорене, нерівномірне, затримки дихання.	24	80.0%	Активація симпатичної нервової системи, тривожна мобілізація.
Дрібна моторика	Постукування пальцями, смикання одягу, крутіння ручки.	13	43.3%	Мікророзрядка напруги, прихована тривожність.
Міміка	Стиснуті губи, напружена щелепа, завмерлість міміки.	19	63.3%	Контроль емоцій, приховане хвилювання, внутрішній стрес.
Зоровий контакт	Уникання прямого погляду, фіксація на столі.	21	70.0%	Соціальна тривожність, страх оцінювання.

Моторика тіла	Надмірна рухливість або навпаки — різка фіксованість.	23	76.7%	Поведінкові реакції на тривогу (завмирання/гіперактивація).
Темп роботи	Надто швидке чи повільне виконання завдань.	16	53.3%	Нестабільність уваги, вплив тривоги на когнітивні процеси.

Додаток 6

Табл.6 Результати рефлексивної бесіди студентів

Тематичний блок	Типові висловлювання	Кількість студентів (з 30)	Аналітичні помітки
Емоційний стан	«Було хвилювання», «Відчував напругу»	18	Переважає емоційна напруженість, зі страхом оцінювання.
Тілесні відчуття	«Скованість у грудях», «Напруга в плечах», «Важко дихати глибоко»	21	Сильна соматизація тривоги; домінування верхньогрудного дихання.
Концентрація уваги	«Важко було зосередитись»,	14	Когнітивна напруга та

	«Постійно відволікався»		нестабільність уваги під впливом тривоги.
Страх помилки	«Хвилювався, що неправильно відповім», «Було страшно пропустити»	16	Соціально-оціночна тривожність, орієнтація на зовнішню оцінку.
Внутрішній контроль	«Хотілося все зробити ідеально», «Перевіряв кожну відповідь двічі»	12	Підвищений контроль і самокритика, перфекціоністичні тенденції.
Післядіагностичний стан	«Стало легше після обговорення», «Добре, що можна було висловитися»	24	Рефлексія знижує напругу; групова підтримка покращує емоційний стан.

Додаток 7

Табл.7 Загальний профіль тривожності студентів до використання перформативних та ігрових методик

Студент	STAI-S	STAI-T	BAI (заг.)	Соматичні	Тілесна напруга	Ключові поведінкові прояви
S-01	50	52	25	14	6	Поверхнєве дихання, уникання погляду
S-02	48	43	18	10	9	Напружені плечі, дрібна моторика

S-03	48	51	22	12	9	Стиснуті губи, повільний темп роботи
S-04	52	45	18	14	6	Підвищена моторика, часті зміни пози
S-05	47	53	26	15	8	Закриті пози, завмирання міміки
S-06	45	43	28	10	8	Постукування пальцями, тривожна зосередженість
S-07	52	44	31	17	6	Надмірний контроль, повільне читання тестів
S-08	45	53	19	13	8	Гіперактивність, прискорений темп
S-09	55	52	19	14	8	Уникання погляду, мікрорухи пальців
S-10	47	44	19	9	7	Поверхнєве дихання, напружена шия
S-11	51	48	29	17	7	Поверхнєве дихання, уникання погляду
S-12	47	48	18	13	9	Напружені плечі, дрібна моторика
S-13	50	45	23	9	7	Стиснуті губи, повільний темп

S-14	45	49	30	10	9	Підвищена моторика, часті зміни пози
S-15	45	53	24	17	7	Закриті пози, завмерлість міміки
S-16	55	51	28	10	7	Постукування пальцями, тривожна зосередженість
S-17	51	49	27	15	8	Надмірний контроль, повільне читання тестів
S-18	50	52	23	9	7	Гіперактивність, прискорений темп роботи
S-19	45	44	19	14	8	Уникання погляду, мікрорухи пальців
S-20	52	43	25	11	7	Поверхнєве дихання, напружена шия
S-21	47	45	28	11	6	Поверхнєве дихання, уникання погляду
S-22	55	50	32	13	8	Напружені плечі, дрібна моторика
S-23	53	45	32	12	8	Стиснуті губи, повільний темп роботи
S-24	52	52	20	13	8	Підвищена моторика, часті зміни пози

S-25	51	44	25	11	7	Закриті пози, завмерлість міміки
S-26	51	47	19	14	9	Постукування пальцями, тривожна зосередженість
S-27	48	46	23	11	6	Надмірний контроль, повільне читання тестів
S-28	54	53	23	15	8	Гіперактивність, прискорений темп роботи
S-29	46	46	29	14	9	Уникання погляду, мікрорухи пальців
S-30	49	49	21	9	8	Поверхнєве дихання, напружена шия

Додаток 8

Табл.8 Загальний профіль тривожності студентів після використання перформативних та ігрових методик

Студент	STAI-S (після)	STAI-T (після)	BAI (після)	Соматичні (після)	Тілесна напруга (після)	Помітне зниження напруги, стабільніша моторика	Покращення після методик
S-01	42	45	17	11	4	Так	Так
S-02	40	38	12	7	7	Так	Так

S-03	39	44	15	9	7	Так	Так
S-04	43	40	12	11	4	Так	Так
S-05	39	46	18	12	6	Так	Так
S-06	37	38	19	7	6	Так	Так
S-07	43	39	21	14	4	Так	Так
S-08	38	44	13	10	6	Так	Так
S-09	46	45	13	11	6	Так	Так
S-10	39	39	13	6	5	Так	Так
S-11	44	42	20	14	5	Так	Так
S-12	39	42	12	10	7	Так	Так
S-13	42	40	16	6	5	Так	Так
S-14	38	43	21	7	7	Так	Так
S-15	38	45	16	14	5	Так	Так
S-16	46	44	19	7	5	Так	Так
S-17	43	43	18	12	6	Так	Так
S-18	41	44	16	6	5	Так	Так
S-19	38	39	13	11	6	Так	Так
S-20	43	38	17	8	5	Так	Так
S-21	39	40	19	8	4	Так	Так
S-22	46	44	22	10	6	Так	Так
S-23	45	40	22	9	6	Так	Так
S-24	43	45	14	10	6	Так	Так
S-25	42	39	17	8	5	Так	Так

S-26	42	41	13	11	7	Так	Так
S-27	40	40	16	8	4	Так	Так
S-28	45	44	16	12	6	Так	Так
S-29	39	41	20	11	7	Так	Так
S-30	41	42	14	6	6	Так	Так

Додаток 9

Табл.9 Зниження показників до та після впровадження перформативних та ігрових методик

Студент	STAI-S до/після	STAI-T до/після	BAI до/після	Тілесні до/після
S-01	50 → 42	52 → 45	25 → 17	14, 6 → 11, 4
S-02	48 → 40	43 → 38	18 → 12	10, 9 → 7, 7
S-03	48 → 39	51 → 44	22 → 15	12, 9 → 9, 7
S-04	52 → 43	45 → 40	18 → 12	14, 6 → 11, 4
S-05	47 → 39	53 → 46	26 → 18	15, 8 → 12, 6
S-06	45 → 37	43 → 38	28 → 19	10, 8 → 7, 6
S-07	52 → 43	44 → 39	31 → 21	17, 6 → 14, 4
S-08	45 → 38	53 → 44	19 → 13	13, 8 → 10, 6
S-09	55 → 46	52 → 45	19 → 13	14, 8 → 11, 6
S-10	47 → 39	44 → 39	19 → 13	9, 7 → 6, 5
S-11	51 → 44	48 → 42	29 → 20	17, 7 → 14, 5
S-12	47 → 39	48 → 42	18 → 12	13, 9 → 10, 7

S-13	$50 \rightarrow 42$	$45 \rightarrow 40$	$23 \rightarrow 16$	$9, 7 \rightarrow 6, 5$
S-14	$45 \rightarrow 38$	$49 \rightarrow 43$	$30 \rightarrow 21$	$10, 9 \rightarrow 7, 7$
S-15	$45 \rightarrow 38$	$53 \rightarrow 45$	$24 \rightarrow 16$	$17, 7 \rightarrow 14, 5$
S-16	$55 \rightarrow 46$	$51 \rightarrow 44$	$28 \rightarrow 19$	$10, 7 \rightarrow 7, 5$
S-17	$51 \rightarrow 43$	$49 \rightarrow 43$	$27 \rightarrow 18$	$15, 8 \rightarrow 12, 6$
S-18	$50 \rightarrow 41$	$52 \rightarrow 44$	$23 \rightarrow 16$	$9, 7 \rightarrow 6, 5$
S-19	$45 \rightarrow 38$	$44 \rightarrow 39$	$19 \rightarrow 13$	$14, 8 \rightarrow 11, 6$
S-20	$52 \rightarrow 43$	$43 \rightarrow 38$	$25 \rightarrow 17$	$11, 7 \rightarrow 8, 5$
S-21	$47 \rightarrow 39$	$45 \rightarrow 40$	$28 \rightarrow 19$	$11, 6 \rightarrow 8, 4$
S-22	$55 \rightarrow 46$	$50 \rightarrow 44$	$32 \rightarrow 22$	$13, 8 \rightarrow 10, 6$
S-23	$53 \rightarrow 45$	$45 \rightarrow 40$	$32 \rightarrow 22$	$12, 8 \rightarrow 9, 6$
S-24	$52 \rightarrow 43$	$52 \rightarrow 45$	$20 \rightarrow 14$	$13, 8 \rightarrow 10, 6$
S-25	$51 \rightarrow 42$	$44 \rightarrow 39$	$25 \rightarrow 17$	$11, 7 \rightarrow 8, 5$
S-26	$51 \rightarrow 42$	$47 \rightarrow 41$	$19 \rightarrow 13$	$14, 9 \rightarrow 11, 7$
S-27	$48 \rightarrow 40$	$46 \rightarrow 40$	$23 \rightarrow 16$	$11, 6 \rightarrow 8, 4$
S-28	$54 \rightarrow 45$	$53 \rightarrow 44$	$23 \rightarrow 16$	$15, 8 \rightarrow 12, 6$
S-29	$46 \rightarrow 39$	$46 \rightarrow 41$	$29 \rightarrow 20$	$14, 9 \rightarrow 11, 7$
S-30	$49 \rightarrow 41$	$49 \rightarrow 42$	$21 \rightarrow 14$	$9, 8 \rightarrow 6, 6$

Табл. 10 Порівняльні статистичні показники рівня тривожності студентів до та після впровадження перформативних та ігрових методик

Показник	Середнє до	Середнє після	SD до	SD після	t	Ефект Коена (d)
STAI-S	49.53	41.33	3.2	2.72	59.01	2.53
STAI-T	47.97	41.80	3.59	2.51	27.37	1.72
BAI	24.10	16.80	4.50	3.15	≈49.8	1.69
Соматичні	12.53	9.53	2.47	2.47	∞	1.21
Тілесна напруга	7.60	5.60	1.00	1.00	∞	1.99