

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ
«ГОРЛІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ІНОЗЕМНИХ МОВ»
ДЕРЖАВНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

РЕКОМЕНДОВАНО до захисту
Протокол засідання
кафедри психології
06.05.2026

Коркіна Аліна Євгенівна

Кваліфікаційна робота

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ В РАННЬОМУ
ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

на здобуття освітнього ступеня бакалавра
зі спеціальності 053 Психологія
галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки
освітньо-професійна програма Практична психологія

**Наукові керівники:
канд. псих. наук, доцент
Степаненко Л.В.,
канд. псих. наук, доцент
Резнікова О.А.**

Дніпро – 2026

АНОТАЦІЯ

Кваліфікаційна бакалаврська робота присвячена дослідженню психологічних чинників конфліктної поведінки в ранньому юнацькому віці.

Результати експериментального дослідження показали особливості вияву типів конфліктної поведінки у юнаків, психологічні особливості старшокласників з різними типами конфліктної поведінки. Систематизовано дані щодо типів конфліктної поведінки старшокласників, а також рівнів агресивності, тривожності та комунікативності.

На основі отриманих результатів розроблено корекційну програму, що має на меті формування комунікативних навичок та вдосконалення конструктивних стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях.

ABSTRACT

The qualification bachelor's thesis is devoted to the study of psychological factors of conflict behavior in early adolescence.

The results of the experimental study showed the features of the manifestation of types of conflict behavior in young men, the psychological characteristics of high school students with different types of conflict behavior. Data on the types of conflict behavior of high school students, as well as the levels of aggressiveness, anxiety and sociability were systematized.

Based on the results obtained, a correction program was developed, aimed at the formation of communication skills and improving constructive strategies of behavior in conflict situations.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	7
1.1. Аналіз понять «конфлікт» та «конфліктна поведінка» в психологічних теоріях.....	7
1.2. Особливості вияву конфліктної поведінки у юнацькому середовищі.....	11
1.3. Чинники виникнення конфліктної поведінки у юнаків.....	20
Висновки до РОЗДІЛУ 1.....	23
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	25
2.1. Методи та завдання експериментального дослідження.....	25
2.2. Аналіз результатів дослідження психологічних характеристик старшокласників з різними типами конфлікту.....	28
2.3. Корекційна програма формування навичок спілкування та конфліктостійкості у старшокласників	39
Висновки до РОЗДІЛУ 2.....	46
ВИСНОВКИ	48
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	50
ДОДАТКИ	55

ВСТУП

Актуальність проблеми. На сучасному етапі Україна стикається зі значними соціально-економічними трансформаціями: тривалим збройним конфліктом, а також значною чисельністю внутрішньо переміщених осіб. Ці фактори суттєво впливають на стан усіх компонентів суспільних структур, зокрема на розвиток молодого покоління.

Юнаки, будучи фундаментальною одиницею та первинним осередком соціуму, незмінно зазнає впливу суспільних змін, що розгортаються в державі, і, у свою чергу, формує динаміку їх розвитку. Стан суспільства незмінно може спричинити деформацію традиційних сімейних установок. Відповідно, у різноманітних суспільствах, незалежно від їхнього політичного устрою (демократичного чи тоталітарного), стану (аномічного чи благополучного), ідейної основи (з демократичною орієнтацією та людиноцентризмом), конфліктна поведінка не є статичним явищем. Це динамічний процес, що підпорядковується універсальним принципам: гомеостазу та розвитку.

Феномен конфліктної поведінки постійно перебував у фокусі уваги науковців та аналізувався в межах численних психологічних парадигм як вітчизняної, так і зарубіжної психологічної науки. Зокрема, у зарубіжній психології значний інтерес становлять розробки представників різноманітних наукових напрямів, зокрема (А. Бандура, Л. Берковіц, Е. Джанигс, З. Додс, Д. Доллард, Д. Креч, К. Левін, Н. Міллер, Р. Сірс та ін.).

В українському науковому просторі проблематика конфліктної поведінки піддається ґрунтовному дослідженню І.С. Булах, О.В. Волянська, А.М. Гірник, Л.В. Долинська, Г.В. Ложкін, Н.Ф. Коротенька, М.І. Пірен, Н.І. Пов'якель та ін.

На сучасному етапі проблема конфліктної поведінки юнаків набула широкого розповсюдження, зачіпаючи значну частину сімейних відносин. Діти юнацького віку прагнуть самоствердження у міжособистісних взаємодіях з дорослими та однолітками. Цей віковий період, що характеризується недостатнім життєвим досвідом для повноцінної інтеграції в доросле суспільство, вважається одним із найбільш складних та кризових, оскільки супроводжується інтенсивним

формуванням та усвідомленням власної особистості.

Об'єкт дослідження – конфліктна поведінка старшокласників.

Предмет дослідження – психологічні чинники конфліктної поведінки в ранньому юнацькому віці.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити психологічні особливості старшокласників з різними типами конфліктної поведінки; розробити корекційну програму формування навичок спілкування та конфліктостійкості у старшокласників.

Відповідно до поставленої мети у дослідженні розв'язуються наступні **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати основні теоретичні підходи до психологічних досліджень конфліктної поведінки.
2. Дослідити основні типи прояву конфліктної поведінки у старшокласників та їх психологічні особливості.
3. Розробити систему заходів корекції, щодо формування навичок спілкування, адекватного типу поведінки у конфлікті для старшокласників.

Гіпотеза дослідження: було висунуто **припущення** про те, що тип конфліктної поведінки в значний мірі обумовлений психологічними характеристиками старшокласників.

З метою вивчення особливостей вияву конфліктної поведінки у старшокласників та їх психологічних особливостей були обрані наступні **методики**: методика діагностики стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях К. Томаса, в адаптації Н.В. Гришиної; методика діагностики агресії А. Басса-А. Даркі; методика діагностики тривожності Ч.Д. Спілбергера, в адаптації Ю.Л. Ханіна; опитувальник «комунікативність» Л.Д. Столяренко; методи математичної статистики.

Апробація результатів дослідження: Основні теоретичні положення, результати емпіричного дослідження конфліктної поведінки у старшокласників та їх психологічних особливостей відображено у наукових матеріалах ХХІІІ

Міжрегіональній науково-практичній конференції молодих учених і аспірантів «Дослідження молодих науковців у галузі гуманітарних наук».

Структура роботи. Бакалаврська робота складається з теоретичної та експериментальної частин, які мають 49 сторінок загального обсягу. Робота містить 6 таблиць, 2 малюнки, було використано 48 літературних джерел.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІСІ

1.1. Аналіз понять «конфлікт» та «конфліктна поведінка» в психологічних теоріях

Аналіз феномену конфлікту в психологічних теоріях характеризується тривалим історичним періодом вивчення його багатоаспектних проявів.

У гуманістичному підході конфлікти особистості розглядаються як наслідки незадоволення особистісних потреб. Зокрема, А. Маслоу вважав, що конфліктна ситуація може виникати внаслідок прагнення до самоактуалізації, коли індивід стикається з внутрішньоособистісними дилемами, такими як екзистенційні тривоги, невпевненість, або ж із зовнішніми соціальними обмеженнями [32].

Концепція особистісної саморегуляції, представниками якої є А. Бандура, Р. Баумейстер, акцентували увагу на тому, що конфліктна взаємодія детермінується імпульсивними та агресивними поведінковими патернами. Водночас, вона підкреслює вроджену здатність суб'єкта до управління власною поведінкою за допомогою таких механізмів, як самокорекція, адаптаційні стратегії та рефлексія [29].

Соціально-психологічні парадигми інтерпретують конфлікт як наслідок міжособистісних та міжгрупових взаємодій, у рамках яких значущими чинниками виступають соціальні норми, ідентичність і стереотипи. Серед таких концепцій виокремлюють:

Теорія соціальної ідентичності (Г. Теджфел, Дж. Тернер), в якій трактують конфлікт як дихотомію груп, що базується на протиставленні «ін-групи» (ми) та «аут-групи» (вони).

Розповсюджена теорія стилів поведінки в конфлікті (К. Томас, К. Кілмен), згідно з якою індивід застосовує різноманітні стратегії управління конфліктними ситуаціями.

Теорія атрибуції (Ф. Хайдер, Г. Келлі), котра сфокусована на інтерпретації поведінкових патернів шляхом аналізу ендогенних та екзогенних детермінант.

Отже, враховуючи багатогранність феномену конфлікту та значну семантичну варіативність його термінологічного апарату, незалежно від дисциплінарної приналежності, доцільно констатувати, що конфлікт слід розглядати не лише як деструктивне явище, а й як потенційне джерело особистісного розвитку та оптимізації соціальних взаємодій за умови його конструктивного врегулювання.

У психологічних словниках конфлікт (від лат. «conflictus») визначають як інтенсивну форму міжособистісної взаємодії або комунікації, що виникає між індивідами чи сторонами. В його основі лежать протиріччя, які можуть бути як реальними, так і уявними, об'єктивними чи суб'єктивними, і усвідомлюватися в різній мірі. Ці розбіжності виникають у процесі врегулювання питань суспільного або приватного буття, а спроби їх розв'язання часто відбуваються в умовах вираженої емоційної напруги [33].

Нерідко поряд з терміном «конфлікту» розглядають поняття «конфліктна поведінка» та ототожнюють з концепцією «типів поведінки в конфлікті». Проте, змістовний аналіз цих класифікацій дозволяє стверджувати, що їхній фокус зосереджений на характеристиках поведінки індивіда в ході розгортання та врегулювання конфліктів. Натомість, М.О. Орап наголошує, що термін «конфліктна поведінка» вимагає іншої змістової операціоналізації, оскільки він стосується усталених форм людської поведінки. За визначенням психологічних джерел, поведінка представляє собою «характерну для живих організмів взаємодію із зовнішнім середовищем, опосередковану їхньою зовнішньою (моторною) та внутрішньою (психічною) активністю» [29].

Отже, дана категорія, конфліктна поведінка, охоплює як окремих суб'єктів, так і їхні колективні об'єднання (зокрема, поведінка біологічного виду або соціальної групи). Згідно з усталеною традицією в психологічній науці, під поведінкою розуміють зовнішні ознаки психічної діяльності, а також екстернальний прояв активності, що є системою дій індивіда, спрямованих на

підтримку його існування. Це специфічно організована психічна діяльність, що виявляється у певній послідовності вчинків та цілеспрямованих актів [40].

Суттєвими детермінантами людського буття є мотиваційні настанови та цільові орієнтації, які обумовлені соціоісторичною практикою [18]. Відповідно, поведінка індивіда розглядається як стабільний комплекс форм соціальної активності, що слугує засобом опосередкованої репрезентації особистісних характеристик та об'єктивації смислових конструктів. Дефініції поведінки акцентують на: 1) взаємозв'язку з мотивами та цілями суб'єкта; 2) особистісних цінностей і загальної спрямованості індивіда через поведінкові прояви; 3) реалізації поведінки у процесі комунікації та прагматичної взаємодії шляхом вчинків [29].

У праці Н. Антонійчук конфліктна поведінка інтерпретується як соціально-психологічна відповідь індивіда на чинники, що провокують дестабілізацію його свідомості та діяльності. При цьому авторка диференціює міжособистісні та внутрішньоособистісні конфлікти, прогностичними передумовами яких вона визначає присутність у суб'єкта: двоїстої внутрішньої структури та її активізації; розгалуженої системи потреб і мотивацій; високого ступеня розвитку емоційно-ціннісної сфери; складно організованої та розвиненої когнітивної архітектури, а також спроможності до самоаналізу та інтроспекції. Аналіз концепції Н. Антонійчук, котра розглядає конфліктну поведінку як реактивний відгук, природно підводить до розмірковувань щодо того, якою мірою ця реакція має бути сталою, типовою чи рекурентною, аби її можна було кваліфікувати як повноцінний поведінковий акт [1].

Зазначимо, що стан конфліктної взаємодії зазвичай супроводжується інтенсивними негативними афективними реакціями з боку залучених суб'єктів. У соціальній психології визначається наступна класифікація конфліктів:

1. Внутрішньоособистісний конфлікт являє собою колізію, що виникає в межах свідомості одного індивіда, часто пов'язану з його внутрішніми суперечностями, ролями або дилемами.

2. Міжособистісний конфлікт характеризується протистоянням між двома індивідами. Його виникнення часто зумовлене значними розбіжностями у особистісних рисах, світоглядних позиціях та аксіологічних орієнтирах, що унеможлиблює гармонійну взаємодію та сприяє зіткненню фундаментальних цілей.

3. Внутрішньогруповий конфлікт представляє собою колізію, що розвивається в межах певного колективу, зокрема між окремим індивідом та групою. Цей вид конфлікту часто виникає тоді, коли індивідуальні прагнення або поведінка вступають у дисонанс із встановленими груповими нормами та очікуваннями, необхідними для соціальної інтеграції та задоволення потреб приналежності.

4. Міжгруповий конфлікт визначається як протистояння, що розгортається між різними соціальними спільнотами або їхніми структурними підрозділами. Його виникнення часто зумовлене суттєвим диспаритетом у цільових настановах функціональних груп у межах єдиної організації [22].

У працях О. Чалої підкреслюється, що особистість із вираженою конфліктною схильністю відрізняється значним конфліктогенним потенціалом, зумовленим глибокою внутрішньою детермінованістю. Це справляє деструктивний вплив на різноманітні сфери функціонування індивіда та його інтерперсональні взаємини. Конфліктність трактується як стабільна диспозиція особистості, яка формується під впливом як вроджених передумов, так і набутого соціокультурного досвіду [43].

Відповідно до концепції Г. Ложкіна, феномен конфліктної поведінки трактується як багатовимірний процес інтеракції суб'єкта із зовнішнім середовищем в умовах виникнення антагоністичних розбіжностей. Він ідентифікує дві ключові фази конфліктної динаміки, що детермінують наступну поведінкову стратегію, а саме: первинне афективне реагування та механізми психічної адаптації [21]. Агресивні прояви та відчуття безпорадності становлять собою психологічні чинники, які здатні спричинити девіації у соціальній інтеракції. Згідно з концепцією Г. Ложкіна, ключовим детермінантом результату

конфліктної ситуації є здатність особистості до емоційної саморегуляції та конструктивного реагування. Отже, дослідник зосереджує увагу на індивідуально-психологічних особливостях та емоційних станах суб'єкта.

Інший дослідник, Л. Коберник ключовим детермінантом конфліктної поведінки розглядає соціогрупові фактори, зокрема: культурні, патерни взаємодії у соціальних середовищах та суспільні очікування [16].

Враховуючи специфіку вікових особливостей, важливо відзначити, що між учасниками освітнього процесу виникають конфлікти в межах спільної навчальної діяльності та кваліфікуються як внутрішньогрупові конфлікти. По суті, внутрішньогруповий конфлікт являє собою динаміку зіткнення інтересів у межах колективного суб'єкта. Його ключовою дефінітивною характеристикою є залученість членів малої групи, яка функціонує в якості інтегрованого колективного суб'єкта групової діяльності. Ця остання ознака – наявність саме малої групи – має принципове значення: конфлікт між членами формального об'єднання, тобто спільноти, що об'єднує індивідів за будь-якою спільною ознакою (як-от за соціальним статусом), не може бути класифікований як внутрішньогруповий. Відповідно, протиріччя між двома індивідами, які є членами формальної групи, сформованої виключно на підставі їхнього статусу як учнів, не розглядається як внутрішньогрупове явище [13].

Таким чином, конфліктна поведінка охоплює як окремих суб'єктів, так і їхні колективні об'єднання. Під конфліктною поведінкою розуміють зовнішні ознаки психічної діяльності людини, а також прояв її активності, що є системою дій, спрямованих на підтримку існування. А також залежність конфліктної поведінки від індивідуально-психологічних особливостей та емоційних станів особистості.

1.2. Особливості вияву конфліктної поведінки у юнацькому середовищі

Період ранньої юності традиційно розглядається як багатоаспектний та динамічний етап розвитку. Йому притаманні суттєві трансформації в соматичній, соціальній, когнітивній та репродуктивній сферах. Часто відзначаються такі прояви, як підвищена реактивність нервової системи, імпульсивність поведінки,

афективна лабільність та емоційна нестабільність. Цей період обґрунтовано іменується перехідним, оскільки він ознаменовує перехід від дитинства до дорослості.

Значний обсяг наукових праць присвячений вивченню конфліктних ситуацій у юнацькому середовищі. Ключове значення у детермінації конфліктних форм поведінки мають індивідуально-психологічні особливості особистості. Поряд з цим, внутрішньоособистісний дисонанс нерідко поглиблюється під впливом соціокультурних та інституційних чинників. Як правило, юнаки обмежені у можливості впливу на зазначені фактори, що відтак зумовлює виникнення міжособистісних колізій, здатних потенційно дестабілізувати комунікативні процеси [46].

Комплексний розгляд феномену конфліктної поведінки передбачає також дослідження особистісних диспозицій індивіда до конфліктогенності та агресивності як усталених характерологічних рис [10].

Зростання конфліктності, характерне для раннього юнацького періоду, зумовлене настанням у їхньому психологічному розвитку критичного етапу. Наявність цих внутрішніх протиріч продукує колізії, які за збереження незмінної позиції дорослого набувають систематичного характеру, інтенсифікуючи прояви негативізму або опозиційної поведінки з боку юнака. За подібних обставин перегляд сформованих взаємин може тривати впродовж усього періоду та еволюціонувати у хронічне протистояння.

Згідно з спостереженнями О.М. Близнюкової, конфліктні ситуації за участю юнаків, як правило, на початковому етапі пов'язані з конкретними поведінковими проявами, тоді як їхня подальша динаміка характеризується трансформацією у площину міжособистісних взаємин. Тривалість цієї конфліктної динаміки може зберігатися до моменту переосмислення та зміни підходу дорослої особи до юнака. Виключно за виконання зазначених передумов відкривається можливість для налагодження ефективної та конструктивної міжособистісної взаємодії між поколіннями [3].

Однією з суттєвих характеристик поведінкових патернів раннього юнацького віку є перманентна конфліктна взаємодія із соціальним оточенням. Поведінкові прояви юнаків нерідко детермінують негативну реакцію з боку дорослої спільноти, що маніфестується у вигляді критичних висловлювань, імплементації санкційних механізмів та тотального несхвалення. З погляду юнаків, відповідні зовнішні вияви інтерпретуються як зазіхання на їхню індивідуальну автономію, прагнення до самовизначення та особистісну гідність.

Т.В. Дуткевич наголошує, що конфліктна динаміка взаємодії між батьками та юнаками зумовлена комплексом чинників. Зокрема, це: неоптимальні виховні стратегії, психофізіологічні та індивідуально-особистісні трансформації, а також особистісні характеристики дорослих. Додатково дослідниця підкреслює, що ескалація конфліктних проявів у поведінці дітей відбувається за умов нехтування їхніми унікальними індивідуальними відмінностями та віковими психологічними перебудовами, а також за ригідності форми та змісту комунікації з боку дорослих [13].

У ранньому юнацькому віці відбувається залученість індивіда до процесів самоідентифікації та пошуку власної соціальної ніші в контексті міжособистісної взаємодії та групової динаміки. На цьому етапі відбувається консолідація самооцінних суджень, ревізія аксіологічних орієнтирів та переосмислення життєвих пріоритетів. До характерних рис цього періоду належить інтенсифікація прагнення до автономії, а також орієнтація на інтерналізацію соціально зрілих патернів поведінки.

Фізіологічний розвиток характеризується значними перетвореннями, що включають трансформації у функціонуванні ендокринної та репродуктивної систем, а також посилення серцево-судинної діяльності. Асинхронність онтогенетичного розвитку систем організму нерідко зумовлює перевагу процесів збудження над гальмуванням у корі головного мозку. Комплекс цих чинників сприяє виникненню низки характерних проявів, таких як невдоволення тілесним образом, транзиторна дискоординація рухів, посилена сором'язливість,

нестабільність самооцінки, підвищена стомлюваність, емоційна лабільність та різкі флуктуації афективного стану.

У цей період міжособистісна взаємодія з однолітками набуває домінантного значення, витісняючи традиційну пріоритетність сімейного оточення. Для особистості юнака характерне інтенсивне прагнення до самовизначення та інтеграції у соціальне середовище референтної групи, що маніфестується через актуалізовану потребу в соціальному прийнятті та груповій ідентифікації. Цей етап онтогенетичного розвитку вирізняється якісно новими формами комунікації, які суттєво відрізняються від тих, що були притаманні дитячому віку.

У юнацьких колективах формуються специфічні поведінкові патерни, які відзначаються підвищеним рівнем емоційної лабільності та потенційною конфліктогенністю.

Аналіз наукових праць дозволяє констатувати, що детермінантами конфліктної поведінки у ранньому юнацькому віці є:

1) індивідуально-психологічні та психофізіологічні характеристики, що включають підвищений рівень психоемоційної реактивності, спонтанність поведінкових проявів та афективну нестабільність;

2) соціально-психологічні детермінанти, зокрема акцентоване прагнення до самостійності, гіперпротекція з боку значущих дорослих, психоемоційне напруження, зумовлене дисгармонійною самооцінкою або недостатнім рівнем самовпевненості, підвищена чутливість до зовнішнього оцінювання та фрустраційні переживання;

3) аспекти інтерперсональної взаємодії, що охоплюють ускладнення у формуванні соціальних контактів, соціальну ексклюзію в межах групи, істотний вплив з боку одноліткового середовища, а також неузгодженість у ціннісних орієнтаціях та світоглядних парадигмах.

Відтак, необхідно констатувати, що проблематика конфліктів у ранньому юнацькому вперіоді охоплює всі сфери соціальної взаємодії. Зокрема, виділяють: інтерперсональні конфлікти (які виявляються у формі суперечностей та протиріч між однолітками, а також між дітьми та дорослими суб'єктами, включаючи

освітній персонал); міжгрупові протистояння (що характеризуються зіткненнями між різноманітними соціальними утвореннями, як інституціоналізованими, так і неформальними, членом яких є дитина); а також інтрапсихічні конфлікти (які репрезентують внутрішні дилеми, що є результатом невідповідності між суб'єктивними прагненнями та об'єктивними реаліями та можливостями).

Серед типових індикаторів конфліктної поведінки виділяють: відхилення від встановлених норм поведінки, прояви брутальності, безкомпромісність у висловлюваннях, вербальну агресію, протидію вимогам дорослих, афективні реакції, ігнорування обов'язків, а також схильність до підозрілості та недовіри. Аналіз результатів емпіричних досліджень Л.С. Днись дозволяє констатувати, що переважна більшість осіб юнацького віку демонструє середній та підвищений рівень конфліктності. Крім того, для значної частини цієї вікової когорти характерне застосування стратегії компромісу. Цей факт свідчить про те, що юнаки, виявляючи готовність до обговорення суперечливих питань, одночасно прагнуть до конструктивного врегулювання конфліктних ситуацій, зберігаючи при цьому сприятливі міжособистісні взаємини [8].

Принципове значення має розмежування між власне феноменом конфлікту та ситуацією, що передуює його виникненню. У цьому контексті актуалізується потреба в експлікації та прецизійному дефініюванні категорії «конфліктна ситуація».

Конфліктна ситуація трактується як системний комплекс накопичених диспаритетів, які виникають у процесі функціональної активності соціальних суб'єктів та об'єктивно детермінують передумови для потенційного протистояння між ними [11].

Трансформація суперечності в конфліктну ситуацію обумовлена низкою факторів, серед яких виділяють:

- високий ступінь значущості обставин для суб'єктів конфліктної взаємодії;
- наявність перешкод, створених одним із суб'єктів, на шляху до досягнення цілей іншою стороною;
- потенціал та вольове прагнення до подолання зазначених перешкод.

Таким чином, конфліктна ситуація обумовлюється як об'єктивними чинниками, так і суб'єктивними діями однієї із залучених сторін, спрямованими на реалізацію індивідуальних цілей. Водночас відбувається встановлення потенційних суб'єктів конфлікту, а також його предметної сутності (об'єкта). У контексті освітнього середовища виокремлюють первинні конфлікти (які можуть бути врегульовані педагогічним персоналом, наприклад, дрібні розбіжності чи фізичні протистояння між здобувачами освіти) та комплексні конфліктні колізії.

Складні конфліктні ситуації підлягають типологізації за наступними ключовими категоріями:

Конфлікти академічної успішності: зумовлені ігноруванням здобувачем освіти педагогічних рекомендацій, спрямованих на оптимізацію його навчальних досягнень.

Дисциплінарні конфлікти: спричинені порушенням суб'єктом освітнього процесу встановлених норм поведінки та нехтуванням зауваженнями з боку педагогічного персоналу.

Конфлікти міжособистісної взаємодії: постають у площині емоційно-особистісних взаємин між педагогом та здобувачем освіти; нерідко відзначаються пролонгованим характером та значним деструктивним потенціалом.

Колізії мотиваційного характеру: виникають між педагогічним персоналом та здобувачами освіти внаслідок розбіжностей у ставленні останніх до навчально-виховного процесу.

Конфліктні ситуації, пов'язані з перехідними періодами в освітній траєкторії: детерміновані модифікацією навчальних планів, методологічних підходів, необхідністю адаптації до нового складу викладачів, вибором майбутньої професійної орієнтації, ініціацією процесу особистісного самовизначення та іншими релевантними чинниками.

Інтераційні конфлікти: виявляються у широкому спектрі форм протистояння, зокрема змаганням за домінування, а також розбіжностями, які виникають у контексті взаємодії «педагог – здобувач освіти», «педагог – педагог», «педагог – керівництво освітнього закладу».

Інноваційно-трансформаційні конфлікти: виникають унаслідок інтеграції інноваційних технологій у навчально-виховний процес, що передбачає необхідність переосмислення усталених підходів, модифікації стилю професійної діяльності та опанування нових компетенцій [23].

Міжособистісні конфлікти, що виникають у системі «педагог – учень», обумовлені низкою ключових чинників (детермінант). До основних з них відносять:

- недостатню прогностичну компетентність педагогічного працівника щодо поведінкових реакцій здобувача освіти;
- тенденцію викладача до утвердження власного статусу через нівелювання або приниження позиції учня;
- схильність педагога оцінювати не окремий прояв поведінки, а цілісну особистість здобувача освіти;
- прояви суб'єктивної необ'єктивності або упередженості викладача стосовно школяра [30].

Необґрунтоване застосування надмірних дисциплінарних заходів, що базується на хибному припущенні про відсутність деструктивних наслідків такої суворості.

- Ігнорування або недооцінка потенційних деструктивних наслідків упередженого ставлення до здобувача освіти.
- Низький рівень емоційної саморегуляції, що зумовлює непропорційне вивільнення емоційних реакцій у взаємодії зі здобувачами освіти.
- Недостатній рівень професійної компетентності для ефективного здійснення педагогічної діяльності.
- Неефективна організація освітнього колективу.
- Застосування дисциплінарних санкцій до окремого здобувача освіти без врахування консолідованої думки колективу класу.
- Використання виключно негативного оцінювання як форми реакції на недостатній рівень академічних досягнень.

- Деструктивні або неефективні моделі педагогічної комунікації, що охоплюють: афективні прояви, суб'єктивне ставлення до здобувачів освіти, застосування психологічного тиску, вербальну агресію, надмірну концентрацію на недоліках окремих осіб та інші форми, які суперечать принципам етичної взаємодії.

Конфліктні ситуації, як правило, тісно пов'язані з виявами агресивної поведінки. Серед детермінант агресивності у підлітковому віці виділяють конституційні особливості темпераменту, зокрема гіперреактивність та високу інтенсивність емоційних відповідей. Зазначені фактори обумовлюють формування імпульсивності, підвищеної емоційності та дефіциту механізмів саморегуляції. У ситуаціях фрустрації індивіди з подібною психологічною конфігурацією переважно спрямовані на редукцію внутрішнього емоційного напруження, що може маніфестуватися у формі фізичних конфронтацій або вербальних агресивних експресій. Цей вид агресії може бути мотивований імперативами самозбереження або реалізацією особистісних потреб у ситуаціях, коли суб'єкт сприймає відсутність альтернативних поведінкових стратегій, окрім прямої фізичної конфронтації чи вербальних погроз [27].

Відтак, юнацький період характеризується підвищеним рівнем агресивних тенденцій та проявів конфліктності, що детерміновано специфікою онтогенетичного становлення індивіда. Однак, означені поведінкові патерни є потенційно коригованими, беручи до уваги значну диференціацію перебігу пубертатної фази та її обумовленість екзогенними факторами соціокультурного середовища, як-от: кваліфікований психолого-педагогічний супровід, особливості формування особистісної ідентичності, інтрасімейний клімат, а також специфіка інтерперсональних взаємин з референтними групами та інституційними представниками освітнього процесу. У контексті вищезазначеного, обґрунтовується нагальна потреба у системному дослідженні актуального рівня конфліктогенності та наступній розробці ефективних індивідуалізованих та колективних інтервенційних програм, спрямованих на оптимізацію

деструктивних форм конфліктної поведінки та мінімізацію агресивних патернів в юнацький період онтогенезу.

Життєдіяльність індивіда невіддільно пов'язана з колізіями, що маніфестуються на міжособистісному, груповому та соціальному рівнях. Переважно, конфлікт детермінується наявністю об'єктивного протиріччя. Протягом певного часового проміжку така об'єктивно конфліктна ситуація може залишатися несвідомою для суб'єктів інтеракції. Ця фаза ідентифікується як стадія латентного конфлікту, оскільки його трансформація у відкриту конфліктну взаємодію відбувається виключно після когнітивного осягнення та свідомого осмислення об'єктивного стану справ безпосередніми акторами.

Конфліктна динаміка обумовлюється перцепцією суб'єктами взаємодії ситуації як потенційно конфліктогенної, адже саме когнітивна репрезентація дійсності як дихотомічної або антагоністичної детермінує конфліктну поведінку. Як правило, таке усвідомлення конфліктного потенціалу ситуації виникає внаслідок перцепції об'єктивних розбіжностей у пріоритетах або цільових орієнтирах. Однак нерідко мають місце дивергентні інтерпретації, навіть за відсутності імпліцитних або експліцитних об'єктивних передумов для конфліктної взаємодії.

Окрім афективного компонента, когнітивна ідентифікація конфліктної диспозиції може ініціювати ескалацію сторін до конфронтаційних дій. Конфліктну поведінку доречно інтерпретувати як сукупність взаємодій, що мають на меті пряме або опосередковане блокування протилежної сторони у досягненні її завдань чи прагнень. Ключовим критерієм та невід'ємною ознакою конфліктної поведінки є її взаємне усвідомлення суб'єктами як протиборчої.

Урегулювання протиріч, особливо у шкільному середовищі, ознаменовує фінальну стадію їхнього розвитку. Розв'язання конфліктних колізій може бути реалізоване як шляхом перетворення об'єктивних конфліктогенних обставин, так і через коригування суб'єктивного сприйняття цих ситуацій сторонами. При цьому, в обох згаданих концептуальних підходах, вирішення конфліктів може набувати двох форм: часткової, яка передбачає усунення виключно поведінкових

проявів, проте зберігає приховані внутрішні детермінанти суб'єктів до конфронтації, та повної, що передбачає повну елімінацію конфлікту як на зовнішньому (поведінковому), так і на глибинному (мотиваційному) рівнях [27].

Таким чином, існує значна кількість класифікацій конфліктів, зумовлена різноманіттям критеріїв їхньої типізації. Одним із можливих підходів є диференціація конфліктів за віковими характеристиками суб'єктів або за сферою їхньої предметної діяльності.

1.3. Чинники виникнення конфліктної поведінки у юнаків

Визначальним чинником у формуванні поведінкових стратегій індивіда в умовах конфлікту є внутрішні характеристики самої особистості, зокрема її домінантні потреби та мотиваційні орієнтації, ціннісні установки, стійкі поведінкові патерни, когнітивний стиль, накопичений досвід подолання проблемних ситуацій та засвоєні моделі реагування [17].

Слід підкреслити, що індивідуальні особливості суттєво впливають на формування ставлення до зовнішніх та внутрішніх перешкод. Підходи до вирішення конфліктів істотно різняться у людей з відмінними психотипологічними характеристиками. Зокрема, темпераментальні риси визначають динаміку подолання внутрішньоособистісних конфліктів, тоді як характер акумулює ключові конфліктні досвіди та кризові стани, що переживаються індивідом у процесі його життєвого циклу.

Загально визнано, що ранній юнацький вік має специфічні вікові та індивідуально-психологічні особливості. Серед ключових чинників, які можуть слугувати детермінантами прояву агресивних форм поведінки, виділяють дисонанс між реальним та ідеальним «Я»-концепціями, інтенсивні фізіологічні та гормональні трансформації, а також інтимно-особистісні переживання та психологічний дискомфорт [40].

Характерологічні передумови охоплюють усталені диспозиції особистості, які сприяють виникненню міжособистісних конфліктів, провокують несприятливе ставлення з боку соціального оточення, детерміновані впливом середовища та є

наслідком дисфункціональних виховних впливів: низький рівень саморефлексії; недостатня поведінкова регуляція; схильність до деструктивних форм взаємодії; недотримання соціально прийнятих норм етикету; дефіцит етичних та естетичних ціннісних орієнтацій; надмірна зосередженість на власних інтересах; пріоритетність особистої вигоди та інші суміжні негативні прояви [20].

Схильність до міжособистісних конфліктів характерна насамперед для осіб із ригідними особистісними структурами, які виявляють нездатність толерувати поведінку, що суперечить їхнім принципам та ціннісним орієнтирам. Зазвичай, такі індивіди демонструють інертність, уповільнену адаптацію до нових умов, обмежену схильність до активної соціальної взаємодії, виражений егоцентризм та неготовність до компромісів.

Додатковим чинником конфліктної поведінки може слугувати іманентне прагнення індивіда до утвердження власної значимості, здобуття суспільного визнання та поваги, а також зайняття домінантної позиції у соціальній ієрархії групи. Особистість, що характеризується такими диспозиціями, часто демонструє претензії на всебічну компетентність та схильність до ігнорування думок і позицій оточуючих.

Варто відзначити, що конфлікти також можуть бути детерміновані як надмірним конформізмом, так і його антиподом – негативізмом. У контексті гіпертрофованого конформізму спостерігається опортуністична поведінка, за якої індивідуальні погляди, позиції та вчинки цілком адаптуються до колективних думок і загальноприйнятих дій. Такі суб'єкти характеризуються підвищеною сприйнятливістю до зовнішнього впливу та сугестії. Натомість, негативізм проявляється в демонстрації безпідставного та наполегливого опору, що, зокрема, у ранньому юнацькому віці часто набуває форми нонконформізму та опозиційної поведінки щодо авторитетних дорослих осіб.

Феномен конфліктогенності часто асоціюється з індивідами, які характеризуються деформованою або неконгруентною самооцінкою. З метою компенсації дефіцитарної самооцінки, суб'єкт схильний до формування ідеалізованого Я-образу та прагне до узгодження власної ідентичності з ним, при

цьому здійснюючи когнітивне переосмислення власних вад як позитивних атрибутів.

Надмірно завищена самооцінка часто стає каталізатором повторюваних конфліктів, оскільки на початковому етапі вона стикається з несприйняттям з боку близького оточення, а згодом – з очевидною розбіжністю між амбіціями та реальними можливостями. Індивід, який ігнорує дисонанс між своїм ідеалізованим образом «я» та фактичними недоліками чи невдачами, схильний до прояву неадекватної поведінки, агресивності та недовіри до оточуючих.

На противагу цьому, об'єктивна та адекватна самооцінка є критично важливою передумовою не лише для побудови успішних міжособистісних взаємин, але й для підтримки високої продуктивності, внутрішньої рівноваги та формування сприятливого психологічного клімату. У процесі реалізації своїх потреб суб'єкт нерідко стикається зі значним опором з боку інших індивідів або із соціальними обмеженнями, що, своєю чергою, може призвести до стану фрустрації та виникнення фрустраційних конфліктів.

Загальновизнаним є твердження, що індивід з високим рівнем емоційної стабільності та задоволеності життям демонструє підвищену схильність до пошуку та застосування конструктивних стратегій врегулювання конфліктних ситуацій [17].

Деструктивний аспект конфлікту виявляється у тому, що ескалація усвідомлення його нерозв'язності здатна спровокувати наростання психоемоційного дискомфорту. Це часто супроводжується феноменом переорієнтації від початкових мотивів до досягнення цілей протистояння, коли сторони конфлікту втрачають з поля зору необхідність конструктивного врегулювання ситуації. У контексті внутрішньосімейного функціонування, руйнівна дія конфлікту може мати наслідком порушення комунікаційних каналів, дестабілізацію системи взаємозв'язків, послаблення сімейної єдності та зниження її адаптивної здатності долати зовнішні та внутрішні виклики. Викладене підкреслює, що конфлікт є багатоаспектним і складним явищем, динаміка розвитку якого не піддається жорсткому програмуванню, а його наслідки часто

виявляються непередбачуваними. Більше того, подекуди виникають значні труднощі навіть з ідентифікацією самого факту його наявності [34].

Психологічні чинники, що лежать в основі цих конфліктів, охоплюють індивідуальні ціннісні орієнтації та світоглядні установки, розбіжності у комунікативних стратегіях, суб'єктивні уявлення про справедливість та процеси становлення групових нормативів. Крім того, на динаміку конфліктів впливають індивідуально-психологічні диференціації у рисах особистості та показниках емоційної компетентності учасників групи [36].

Міжособистісний конфлікт часто обумовлений розбіжностями у сприйнятті та інтерпретації подій, особливостями поведінки учасників, а також взаємним або одностороннім непорозумінням та невірним тлумаченням інтенцій. Цей тип протиріч особливо поширений у юнацькому періоді, що зумовлено інтенсивним формуванням соціальних компетенцій, емоційної регуляції та активною адаптацією індивіда до соціокультурного контексту [44].

Особистісні передумови для виникнення розбіжностей можуть включати такі якості, як низька толерантність до відмінностей та помилок інших, недостатній рівень саморефлексії, імпульсивність, ригідність мислення, а також глибоко вкорінені негативні стереотипи та упереджене ставлення до певних осіб [39]. До потенційно конфліктогенних рис також належать схильність до агресивної поведінки, неконструктивні моделі взаємодії (наприклад, прагнення до домінування або надмірна пасивність), дефіцит уваги до потреб оточуючих, недостатня сформованість внутрішньої етичної культури, ігнорування почуттів інших, волюнтаризм та егоцентризм. Зазначені характеристики часто є наслідком дисгармонійного або однобічного виховного впливу.

Висновки до РОЗДІЛУ 1

Розглянуто феномен конфлікту в різних психологічних теоріях. Зокрема, у гуманістичному підході конфлікти особистості розглядаються як наслідки незадоволення особистісних потреб. Представники біхевіоризму акцентували увагу на конфліктній взаємодії як імпульсивних та агресивних форм поведінки. У

теорії соціальної ідентичності конфлікт базується на протиставленні груп. Зазначено, що поряд з терміном «конфлікту» розглядається поняття «конфліктна поведінка», що зосереджено на характеристиках поведінки індивіда в ході розгортання та врегулювання конфліктів, виявляється у певній послідовності вчинків та цілеспрямованих актів. Як багатовимірний процес конфліктна поведінка супроводжується інтенсивними негативними афективними реакціями, зумовлена глибокою внутрішньою детермінованістю.

У юнацькому середовищі конфліктні форми поведінки мають індивідуально-психологічні особливості, що поглиблюються соціокультурними чинниками. Зростання конфліктності характерне для раннього юнацького періоду, відповідні зовнішні вияви інтерпретуються як зазіхання на їхню індивідуальну автономію, прагнення до самовизначення та особистісну гідність. Тривалість конфліктної динаміки може зберігатися до моменту переосмислення та зміни підходу дорослої особи до юнака. На цьому етапі відбувається залученість до процесів самоідентифікації та пошуку власної соціальної ніші в контексті міжособистісної взаємодії та групової динаміки.

Визначальним чинником у формуванні конфліктної поведінки є внутрішні характеристики самої особистості, індивідуально-психологічні особливості та емоційні стани. Індивідуальні особливості суттєво впливають на вирішення конфліктів. Серед ключових чинників, які можуть слугувати детермінантами прояву конфліктної поведінки, виділяють дисонанс між реальним та ідеальним «Я», особистісні переживання та психологічний дискомфорт. Додатковим чинником конфліктної поведінки може слугувати прагнення юнаків до утвердження власної значимості, здобуття суспільного визнання та поваги. Феномен конфліктогенності часто асоціюється з деформованою самооцінкою. Надмірно завищена самооцінка часто стає каталізатором повторюваних конфліктів, схильності до пошуку та застосування неконструктивних стратегій врегулювання конфліктних ситуацій.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

2.1. Методи та завдання експериментального дослідження

Наше дослідження було проведено на базі Просянського ліцею Маломихайлівської сільської ради Синельниківського району Дніпропетровської області. У експерименті прийняли участь старшокласники 10-11 класів, у кількості 47 школярів. Експериментальне дослідження проводилось протягом початку 2026 року, дистанційно.

З метою вивчення психологічних чинників конфліктної поведінки старшокласників нами були поставлені наступні завдання дослідження:

- 1) визначити типи стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях старшокласників;
- 2) експериментальним шляхом дослідити психологічні особливості старшокласників з різними типами поведінки в конфліктних ситуаціях;
- 3) дослідити взаємозв'язок психологічних особливостей старшокласників з різними типами поведінки в конфліктних ситуаціях;
- 4) провести математичну обробку результатів дослідження.

Для досягнення мети та для перевірки гіпотези дослідження, нами були використані наступні методи та методики: методика діагностики стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях К. Томаса; методика діагностики агресії А. Басса-А. Даркі; методика діагностики тривожності Ч.Д. Спілбергера в адаптації Ю.Л. Ханіна; опитувальник «комунікативність» Л.Д. Столяренко; методи математичної статистики.

Представлений діагностичний інструментарій, спрямований на виявлення стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях, є версією методики К. Томаса, адаптованою Н.В. Гришиною. Його застосування дозволяє оцінити особистісні predisposиції до специфічних моделей реагування у конфліктних контекстах.

К. Томас вважає двовимірну модель релевантною для аналізу та систематизації поведінкових реакцій індивідів у конфліктних ситуаціях. Відповідно до цієї концепції, він ідентифікує такі основні стратегії управління конфліктними взаємодіями: 1) суперництво (конкуренція) – орієнтація на максимізацію власної вигоди, що призводить до деструктивних наслідків для інших сторін; 2) пристосування – на відміну від конкурентної взаємодії, дане поняття передбачає пріоритизацію інтересів іншої сторони шляхом свідомого підпорядкування власних переваг або відмови від особистих вигод задля її блага; 3) компроміс – досягнення балансу інтересів шляхом обмеженого задоволення власних потреб і відповідного врахування запитів іншого суб'єкта; 4) стратегія уникнення, яка проявляється у дефіциті орієнтації на співпрацю та одночасній відсутності ініціативи щодо реалізації власних цілей; 5) співробітництво, форма взаємодії, при якій суб'єкти процесу розробляють або знаходять консенсусний підхід, що повною мірою враховує та реалізує потреби усіх учасників.

Модель поведінки суб'єкта у конфліктній ситуації детермінується двома ключовими вимірами: рівнем асертивності (прагненням задовольнити власні інтереси) та рівнем кооперативності (орієнтацією на потреби протилежної сторони).

Опитувальник К. Томаса було розроблено як діагностичний інструмент, спрямований на ідентифікацію типових стратегій поведінки. Кожен із п'яти визначених варіантів поведінки деталізований за допомогою дванадцяти тверджень, що стосуються проявів особистості в конфліктних ситуаціях. Зазначені твердження систематизовані у тридцять парних комбінацій, у кожній з яких респонденту пропонується здійснити вибір судження, що найточніше відображає його/її власну типову поведінкову стратегію.

Модифікований варіант методики самооцінювання агресивної поведінки, розроблений на основі підходу Басса-Даркі, орієнтований на всебічне дослідження та ідентифікацію різноманітних проявів агресії. У межах цього діагностичного інструментарію виділяються наступні категорії агресивних

реакцій: фізична агресія; безпосередня агресія; роздратування; негативізм; образа; підозрілість; вербальна агресія; почуття провини.

Додатково визначаються сукупний показник агресії, специфічний індекс агресивності, а також рівень ворожості.

Даний інструментарій оцінювання складається з сорока позицій, кожна з яких пропонує дві дихотомічні опції для відповіді. Процедура інтерпретації отриманих даних передбачає кількісне визначення метричних показників у відсотковому співвідношенні, відповідно до заздалегідь встановлених нормативів.

З метою оцінки рівня тривожності було використано психодіагностичний інструментарій – методику діагностики тривожності, розроблену Ч.Д. Спілбергером та адаптовану Ю.Л. Ханіним. Відповідно до концептуальних засад автора, необхідно розмежовувати тривогу як тимчасовий стан та тривожність як стійку диспозицію особистості. Зазначений метод складається з двох субшкал, призначених для окремої оцінки реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності. Кожна із субшкал забезпечена унікальною інструкцією та містить 20 тверджень, які респонденти оцінюють за чотирибальною системою. Згідно з визначеною метою нашого дослідження, аналізувався інтегральний показник тривожності.

Діагностична методика Л.Д. Столяренко «Комунікативність» спрямована на оцінювання рівня комунікативної компетентності старшокласників. Інструментарій даної методики представлений опитувальником, що охоплює шістнадцять питань. Рівень комунікативності встановлюється шляхом кількісного аналізу отриманих бальних показників.

Математико-статистична обробка отриманих даних включала розрахунок коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона.

Зібрані дані, отримані із застосуванням зазначених методик, пройшли процедуру комплексного кількісного та якісного дослідження.

2.2. Аналіз результатів дослідження психологічних характеристик старшокласників з різними типами конфлікту

Згідно з теоретичною моделлю К. Томаса-Кілмена, яка пропонує типологію п'яти ключових стилів управління конфліктами, досліджувані були поділені на дві групи. Ця концепція базується на твердженні К. Томаса, що вибір поведінкової стратегії в конфліктній ситуації детермінується рівнем, на якому індивід прагне реалізувати власні інтереси, що може бути виражене як через активні, так і через пасивні дії.

Розподіл досліджуваних старшокласників на групи здійснювався на основі їхніх домінуючих стратегій врегулювання конфліктів, представлено у табл.2.1. Таким чином, до першої сформованої групи увійшли респонденти, які переважно застосовують стилі уникнення та пристосування. Зазначені стратегії характеризуються пасивною позицією особистості у конфліктній взаємодії. Друга група охоплювала старшокласників, які віддають перевагу стилям конкуренції та співробітництва. Важливо зазначити, що стиль компромісу не був включений до критеріїв сегментації вибірки.

Таблиця 2.1

Показники виборів старшокласниками стилю поведінки у конфліктній ситуації

Типи поведінки у конфліктній ситуації	Кількість виборів	%
Ухилення	15	31,91
Пристосування	11	23,40
Конкуренція	13	27,65
Співробітництво	4	8,52
Компроміс	4	8,52

За підсумками оцінювання стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях із використанням діагностичного інструментарію К. Томаса, у вибірці старшокласників було встановлено, що домінантною моделлю реагування є «ухилення» 31,91% досліджуваних.

За результатами вивчення стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях, найменший показник переваги (8,52%) було зафіксовано щодо таких стратегій, як співробітництво та компроміс.

Серед різноманітних стратегій взаємодії у конфліктних ситуаціях, найпоширенішою серед учнів старшої школи виступає стиль уникнення. Ця поведінкова модель характеризується тим, що індивіди не виявляють активності у відстоюванні власних інтересів, не демонструють готовності до співпраці з іншими для пошуку оптимального вирішення проблем, або ж повністю дистанціюються від процесу врегулювання конфлікту.

Варто зазначити, що уникнення конфліктів також може бути свідомою стратегією, застосованою юнаками з високим рівнем психологічної стійкості до конфліктів. У цьому контексті це означає, що вони можуть прагнути уникнути прямих суперечок або підходити до них з підвищеною обережністю, задля збереження гармонії та стабільності міжособистісних стосунків.

Цей тип поведінки може мати різноманітні зовнішні показники, такі як демонстративне припинення комунікації чи пасивний спротив. Проте, незважаючи на зовнішнє уникнення, сутність конфлікту залишається нерозв'язаною, а його першопричина не усувається. У деяких випадках невирішений конфлікт може бути інтерналізований особистістю.

Стратегія адаптації (акомодації) як механізм врегулювання конфліктних ситуацій є характерною для 23,40% учасників дослідження. Сутність цієї стратегії полягає у співпраці суб'єктів конфлікту, яка, проте, не передбачає активного відстоювання власних прав та інтересів. При цьому підході старшокласники, по суті, поступаються власними інтересами на користь іншої сторони. Стратегія адаптації має значну схожість зі стилем ухилення (уникнення), оскільки спрямована на мінімізацію протиріч і передбачає поступки з боку однієї сторони конфлікту. Використання цієї стратегії доцільне у випадках, коли сторона усвідомлює неможливість домінування або коли кінцевий результат протистояння не є для неї критично значущим. Ключовою відмінністю, однак, є те, що юнак активно взаємодіє з опонентом, бере участь у конфліктній динаміці, проте

погоджується з вимогами іншої сторони, фактично делегуючи їй перемогу у розв'язанні конфлікту.

Стиль поведінки, класифікований як «співробітництво», був ідентифікований у 8,52% досліджуваних. Старшокласники, які демонстрували цей підхід, брали активну участь у розв'язанні конфліктних ситуацій та рішуче відстоювали власні інтереси, однак без проявів взаємодії чи взаємодопомоги з іншою стороною.

Натомість, справжня стратегія співробітництва передбачає активну кооперацію та взаємну підтримку сторін, які спільно працюють над формуванням рішення, що повністю задовольняє інтереси обох суб'єктів. Цей підхід спрямований на досягнення взаємної вигоди та загальне поліпшення ситуації. У контексті освітнього середовища, зокрема серед дітей раннього юнацького віку, це може проявлятися у колективному обговоренні проблемних питань, конструктивному обміні ідеями та пошуку узгоджених рішень, які є прийнятними для всіх учасників.

Істинне співробітництво характеризується доброзичливими відносинами, обдуманим підходом до врегулювання конфліктів та врахуванням інтересів усіх сторін. Проте його ефективна реалізація вимагає від особистості значних зусиль. Ця стратегія є оптимальною, коли вирішення проблеми має високе значення для обох сторін. Вона передбачає, що обидві сторони інвестують достатній час, чітко формулюють свої прагнення та потреби, уважно вислуховують позиції одна одної, а потім спільно розробляють альтернативні варіанти врегулювання.

Приблизно 27,65% опитаних учнів старших класів віддали перевагу стратегії врегулювання конфліктів, що характеризується як «конкуренція». Індивіди, які застосовують даний підхід, демонструють високу активність і, як правило, націлені на розв'язання конфліктної ситуації, проте виключно за власним сценарієм.

Ця категорія респондентів здатна до прийняття рішучих вольових рішень, що обумовлює їхню не завжди виражену схильність до кооперації з іншими

учасниками. Сутність конкурентного стилю полягає у протиборстві, де кожна сторона прагне задовольнити власні потреби, ігноруючи інтереси опонента.

Ефективність цієї стратегії спостерігається у випадках, коли одна зі сторін володіє значними повноваженнями або не виявляє зацікавленості у взаємодії. Пріоритетом для таких учнів є реалізація власних інтересів без належного врахування інтересів інших учасників. Задля досягнення своїх цілей вони активно задіюють власні вольові якості, розвинені організаторські здібності та твердість характеру.

Лише 8,52% учасників дослідження обрали стратегію врегулювання конфліктів, що ґрунтується на компромісі. Дана модель поведінки, поширена серед старших школярів, характеризується прагненням до розв'язання проблем шляхом взаємних поступок та відкритим пошуком альтернативних варіантів виходу з конфліктної ситуації.

Компромісний підхід передбачає пошук такого рішення, яке гармонізує потреби та інтереси всіх залучених сторін, хоча це може вимагати певних концесій від кожного учасника. Отже, старшокласники можуть врегульовувати розбіжності, знаходячи баланс між власними позиціями та здійснюючи взаємні поступки для досягнення консенсусу. Це передбачає добровільну часткову відмову від власних інтересів за умови, що опонент виявляє аналогічну готовність до поступок. Таким чином, відбувається часткове задоволення особистих прагнень та відповідне часткове задоволення прагнень іншої сторони.

Результати аналізу розподілу учасників дослідження за обраними стратегіями поведінки у конфліктних ситуаціях свідчать про таке: до першої групи було віднесено респондентів старшого шкільного віку, що надають перевагу стратегіям «уникнення» та «поступки», яка становить 55,31% від загальної вибірки. Зазначені моделі реагування характеризуються пасивною позицією особистості.

Натомість, до другої групи були зараховані досліджувані старшокласники, які обирають стратегії «суперництва» та «співпраці», їхня частка склала 36,17% від усієї сукупності респондентів.

За результатами проведеного аналізу, серед старшокласників домінуючими стратегіями поведінки в конфліктних ситуаціях були ідентифіковані стилі «ухилення» та «пристосування». Стратегія ухилення від конфлікту не є оптимальною або конструктивною реакцією на суперечливу ситуацію, оскільки вона корелює з пасивною формою поведінки індивіда. При цьому конфлікт залишається нерозв'язаним, а суб'єктивні претензії до опонента та справжні причини розбіжностей не артикулюються. У випадку, якщо джерело конфлікту є принциповим для залучених сторін, перспективи його конструктивного вирішення суттєво зменшуються, що часто призводить до ескалації та деструктивних наслідків. Таким чином, конфлікт пролонгується та набуває подальших складнощів у врегулюванні.

Врегулювання конфліктних ситуацій включає такі стратегії поведінки, як кооперація (співробітництво) та суперництво (конкуренція). Обидві ці моделі характеризуються проактивною позицією індивіда в процесі розв'язання розбіжностей. Вони передбачають цілеспрямовані зусилля, спрямовані на задоволення власних інтересів, і часто передбачають використання переговорного процесу.

У контексті кооперації, сторони прагнуть до взаємного виграшу, де інтереси обох учасників конфлікту можуть бути повністю або частково реалізовані. Натомість, при суперництві, хоча переговори також можуть бути застосовані, ключовим мотивом виступає максимізація власних здобутків. У такій парадигмі пріоритетне забезпечення особистих переваг розглядається як єдиний прийнятний результат, а будь-які інші потенційні варіанти інтерпретуються як поразка.

У межах подальшого етапу дослідження було проведено аналіз рівня агресивності у старшокласників, що розрізняються за типами поведінки в конфліктних ситуаціях.

Для діагностики застосовувалася методика Басса-Даркі. Отримані дані узагальнено в таблиці. 2.2.

Таблиця 2.2

Показники агресивних і ворожих реакцій старшокласників з різними типами конфліктної поведінки, у %

Форми агресивних і ворожих реакцій	Рівні агресивних і ворожих реакцій					
	Старшокласники першої групи			Старшокласники другої групи		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Фізична агресія	34,62	42,31	23,07	29,41	52,94	17,65
Безпосередня агресія	19,23	53,85	26,92	17,65	58,82	23,53
Роздратування	15,38	57,69	26,93	11,76	58,82	29,42
Негативізм	30,77	42,31	26,92	58,82	23,53	17,65
Образа	50	38,46	11,54	41,18	29,41	29,41
Підозрілість	19,23	65,38	15,39	41,18	35,29	23,53
Вербальна агресія	26,92	42,31	30,77	29,41	41,18	29,41
Почуття провини	30,77	46,15	23,08	17,66	41,17	41,17
Загальна агресивність	11,54	69,23	19,23	17,65	64,70	17,65
Індекс агресивності	15,38	73,08	11,54	11,76	52,95	35,29
Індекс ворожості	15,38	69,24	15,38	17,65	58,82	23,53

Аналіз даних виявив, що найбільш виражені показники агресивності спостерігаються у 50% респондентів старшого шкільного віку першої вибірки, котрі характеризуються пасивною поведінкою у конфліктних ситуаціях, ці прояви асоціюються з високим рівнем відчуття образи. Натомість, серед старшокласників другої вибірки, що демонструють активні стратегії конфліктної поведінки, максимальні показники агресивності корелюють з негативізмом (58,82%), а також з комбінацією відчуття образи та підозрілості (41,18%).

Було встановлено, що значний відсоток старшокласників демонструє помірний рівень прояву агресивних та ворожих реакцій. Зокрема, у першій групі

69,24% респондентів мали середній показник за «індексом агресивності». У другій групі аналогічний показник «загальної агресивності» був зафіксований у 64,70% старшокласників. Додатково, у першій групі переважна більшість учасників дослідження виявила середній рівень за «індексом ворожості» (69,24%) та «загальною агресивністю» (також 69,24%). Схожі тенденції спостерігалися щодо «підозрілості» (у 65,38% осіб) та «роздратованості» (у 57,69% досліджуваних тієї ж групи).

Рівні прояву таких індикаторів, як «індекс ворожості», «дратівливість» та «пряма агресія», у 58,82% старшокласників другої групи демонструють помірний ступінь вираженості.

Водночас низькі значення показників «індекс агресивності» та «образливість» зафіксовано у 11,54% старшокласників першої групи. Натомість, низький рівень таких параметрів, як «загальна агресивність», «негативне ставлення» та «фізична агресія», відзначено у 17,65% старшокласників другої групи.

Аналіз результатів дослідження агресивності серед старшокласників, які демонструють різні моделі конфліктної поведінки, показав, що у випадках застосування пасивних стратегій врегулювання конфліктів спостерігаються підвищені рівні таких показників, як почуття образи (у 50% респондентів), негативізм (у 30,77%) та відчуття провини (також у 30,77% опитаних старшокласників). При цьому 58,82% старшокласників другої групи демонструють високий рівень негативізму, а середній рівень фізичної агресії та інтегрального індексу агресивності виявлено у 52,95% з них. Водночас, низький рівень роздратування, образи та вербальної агресії зафіксовано у 29,41% старшокласників цієї групи.

Аналіз показника «вербальна агресія» виявив, що найбільша частка учнів старших класів першої групи (30,77%) демонструє низький рівень, що перевершує показники за іншими формами агресивних та ворожих реакцій. Водночас, серед старшокласників другої групи домінуючим є низький рівень за показником «почуття провини», що охоплює 41,17% респондентів.

Індикатор «індекс агресивності» у більшості старшокласників обох груп представлений на середньому рівні (73,08% для першої групи та 52,96% для другої). Проте, параметр «індекс ворожості» значно вищий у представників першої групи (69,24%) порівняно з другою групою (58,82%).

Переважає більшість агресивних проявів характеризуються помірним рівнем інтенсивності, що спостерігається як у пасивних, так і в активних формах поведінки юнаків з конфліктною поведінкою. Таким чином, вияви агресивності серед старшокласників детерміновані не лише конфліктною моделлю поведінки та контекстом подолання реальних або гіпотетичних перешкод, а й індивідуальними психологічними атрибутами особистості.

Дане дослідження аналізує рівні тривожності учнів старших класів, диференційовані за різними типами конфліктної поведінки. Визначення цих рівнів здійснювалося за допомогою методики діагностики тривожності Ч.Д. Спілбергера. Отримані результати дослідження систематизовано та представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Результати дослідження тривожності старшокласників з пасивними діями конфліктної поведінки, у %

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	К-ть виборів	%	К-ть виборів	%	К-ть виборів	%
Тривожність	5	19,24	17	65,38	4	15,38

Аналіз даних, наведених у Таблиці 2.3, свідчить про те, що серед учнів старших класів першої групи спостерігається значно вищий показник рівня тривожності (19,24%) порівняно з другою групою (11,76%). Цей факт дає підстави стверджувати, що для старшокласників, які демонструють пасивну поведінку в конфліктних ситуаціях, виникає потреба в стимулюванні активності, посиленні мотиваційних аспектів діяльності, формуванні зацікавленості та розвитку почуття

відповідальності при виконанні різноманітних завдань. Зазначений стан тривожності може бути спричинений як об'єктивно несприятливим перебігом розв'язання конфліктної ситуації, так і існувати незалежно від об'єктивного стану справ, будучи наслідком певних внутрішніх чи міжособистісних конфліктів.

Таблиця 2.4

Результати дослідження тривожності старшокласників з активними діями конфліктної поведінки, %

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	К-ть виборів	%	К-ть виборів	%	К-ть виборів	%
Тривожність	2	11,76	10	58,83	5	29,41

У першій вибірці 65,38% учнів старшого шкільного віку та 58,83% учнів другої групи демонструють помірний рівень тривожності. Цей рівень тривожності інтерпретується як іманентна характеристика, що сприяє ефективній функціональній активності індивіда.

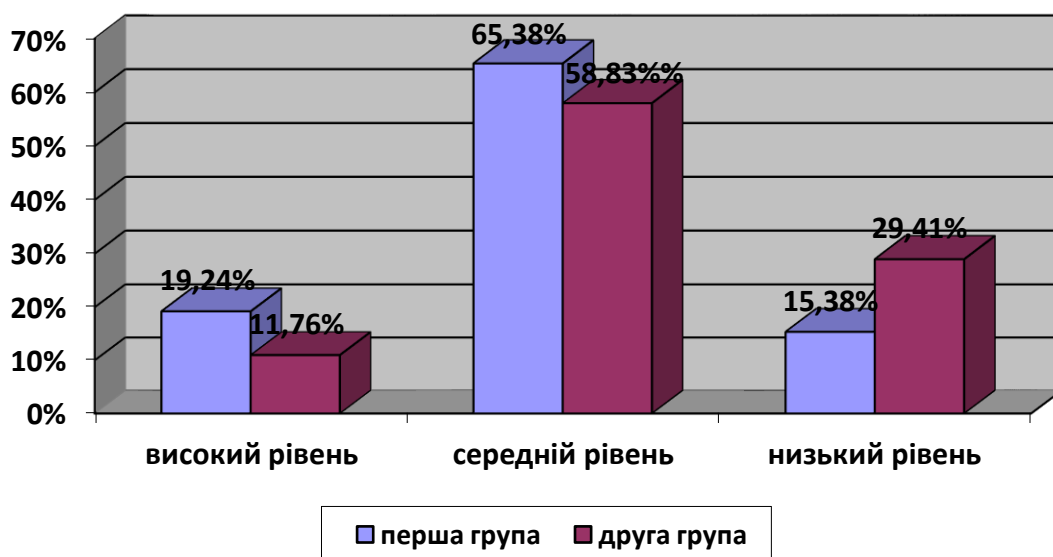


Рис. 2.1 Співвідношення показників тривожності старшокласників з різними типами конфліктної поведінки.

Кожному індивіду властивий індивідуальний оптимальний показник тривожності, що відомий як адаптивна (або конструктивна) тривожність. Старшокласники з таким рівнем тривожності не демонструють дезадаптивної реакції у стресових чи конфліктних ситуаціях, на противагу тим, хто має підвищений рівень тривожності. Вони здатні здійснювати об'єктивну оцінку власної особистості, оточуючих та міжперсональних конфліктних ситуацій.

Серед учнів старших класів низький рівень тривожності зафіксовано у 15,38% респондентів першої групи та у 29,41% респондентів другої групи. Ці показники свідчать про те, що відносно невелика частка учнів старшого шкільного віку демонструє інтенсивну або гостру реакцію на ситуації конфліктної взаємодії.

Подальший аналіз зосереджений на вивченні показників комунікативної ефективності у кореляції з різними поведінковими патернами, відповідно до обраної методології. Отримані результати систематизовано та представлено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Вираження рівнів комунікативності старшокласників з пасивними діями конфліктної поведінки, у %

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	К-ть виборів	%	К-ть виборів	%	К-ть виборів	%
Комунікативність	6	23,08	12	46,15	8	30,77

За результатами проведеного дослідження комунікативної компетентності було виявлено, що значний рівень комунікативних здібностей притаманний 23,08% учням старшого шкільного віку з першої вибірки та 41,18% дітям з другої вибірки.

Таблиця 2.6

Вираження рівнів комунікативності старшокласників з активними діями конфліктної поведінки, у %

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	К-ть виборів	%	К-ть виборів	%	К-ть виборів	%
Комунікативність	7	41,18	7	41,18	3	17,64

За результатами проведеного аналізу, середній рівень комунікативної компетентності був виявлений у 46,15% старшокласників першої досліджуваної групи та у 41,18% старшокласників другої групи. Що стосується показників низького рівня комунікативних здібностей, то їх зафіксовано у 30,77% представників першої групи та у 17,64% учасників другої групи.

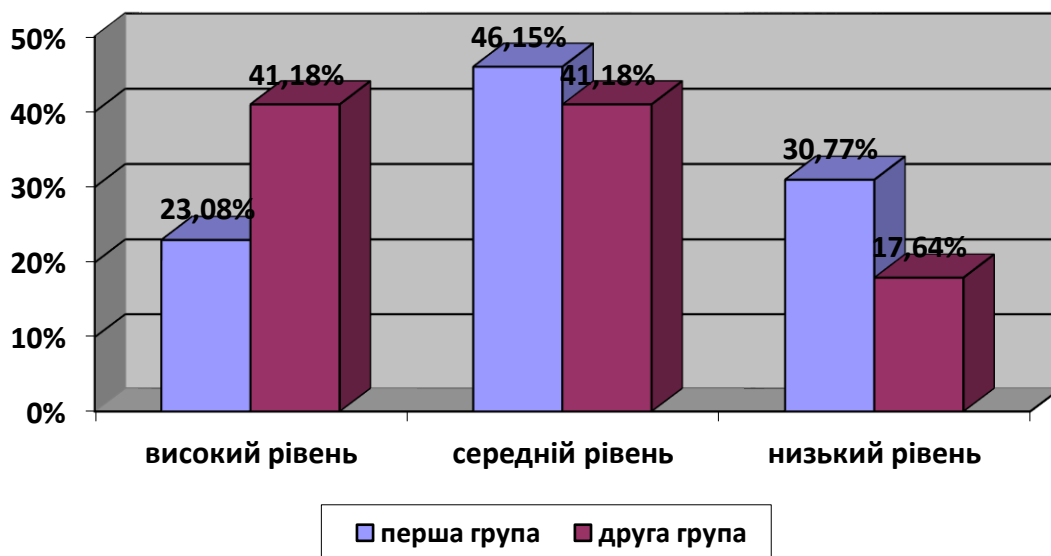


Рис.2.2 Співвідношення показників комунікативності старшокласників з різними типами конфліктної поведінки.

Таким чином, у старшокласників, що демонструють пасивні та активні форми конфліктної взаємодії, виявлено середній ступінь вираженості агресивності, тривожності та комунікабельності.

Аналіз кореляційних взаємозв'язків виявив, що конкурентна стратегія вирішення конфліктів значуще позитивно корелює з показниками агресивності ($r=0,42$). Натомість, стратегія співпраці (співробітництва) демонструє сильний позитивний кореляційний зв'язок з рівнем комунікативності ($r=0,64$). При цьому для цієї стратегії (співпраці) характерний значний обернений кореляційний зв'язок з показниками тривожності ($r=-0,54$).

Компромісний стиль, у свою чергу, виявив пряму кореляцію з рівнем комунікабельності ($r=0,39$). Стратегія уникнення конфлікту також має значний позитивний кореляційний зв'язок з виявами агресивності ($r=0,53$). Позитивна кореляція була відзначена і між рівнем агресивності та стилем пристосування ($r=0,43$).

Отже, старшокласники, що переважно обирають пасивні стратегії розв'язання конфліктів, такі як ухилення та пристосування, характеризуються вираженими проявами агресивності. Натомість, категорія респондентів, що включає старшокласників, які віддають перевагу активним стратегіям вирішення конфліктів (конкуренція та співпраця), демонструє високий рівень комунікативності.

2.3. Корекційна програма формування навичок спілкування та конфліктостійкості у старшокласників

Критично важливим є ефективне управління конфліктними ситуаціями, спрямоване на їх трансформацію у можливості для конструктивного розвитку та продуктивного вирішення проблем. Водночас, необхідним є своєчасне втручання та нівелювання деструктивного впливу конфліктів, особливо у випадках, коли вони становлять загрозу для освітнього процесу та особистісного становлення здобувачів освіти. З метою запобігання виникненню протиріч у контексті міжособистісної взаємодії учнів старшої школи, доцільно імплементувати комплекс превентивно-корекційних заходів за такими основними векторами:

1. Стимулювання розвитку емпатійної спроможності та поглиблення інтроспективних процесів.

2. Оптимізація механізмів саморегуляції в учнів старшого шкільного віку.

3. Формування психологічної резистентності до стресових факторів та здатності до конструктивного врегулювання конфліктних ситуацій.

4. Розвиток компетенцій ефективної інтерперсональної комунікації.

Імплементація корекційних заходів може здійснюватися індивідуалізовано (через переконуючі бесіди, консультування) або в груповій формі (шляхом проведення тренінгових занять та колективних обговорень).

Ключовими завданнями тренінгової програми, орієнтованої на профілактику та корекцію конфліктогенних паттернів поведінки, виступали:

1) формування у юнаків початкових уявлень щодо дефініцій конфлікту та комунікації, фундаментальних стратегій врегулювання конфліктних ситуацій, а також комунікативних бар'єрів, що постають у процесі міжособистісної взаємодії;

2) поглиблення усвідомлення динаміки комунікації та потенційних труднощів, які можуть її супроводжувати;

3) сприяння формуванню навичок саморегуляції емоційного стану та конструктивного вираження афективних реакцій;

4) набуття компетентностей щодо застосування дієвих стратегій розв'язання конфліктних ситуацій у контексті взаємодії з однолітками, батьками та педагогічним персоналом;

5) мінімізація проявів деструктивної поведінки, зокрема конфліктності, агресивності, ворожості, як у відкритих, так і в латентних формах.

Кожне заняття тренінгу структурно може складатися з трьох етапів: підготовчого, основного та завершального.

Підготовча фаза передбачає застосування психогімнастичних вправ, що спрямовані на формування групової довірливої та сприятливої атмосфери, редукцію психоемоційного напруження та поступову актуалізацію проблематики заняття.

Основний етап фокусується на презентації ключової проблематики, висвітленні науково-теоретичних відомостей з даного питання та використанні симуляційних вправ, спрямованих на відпрацювання типових ситуацій і аналіз поведінкових патернів, що проявляються в умовах конфліктної взаємодії. У процесі виконання

вправ та подальшого обговорення активно залучаються дискусії, а також обмін досвідом та індивідуальними спостереженнями. Зазначені інтеракції модеруються ведучим та скеровувалися у конструктивне русло з метою запобігання конфронтаційним зіткненням думок і поглядів учасників.

На фінальній стадії здійснюється узагальнення та аналітичне осмислення здобутих даних, виявлення переваг та недоліків, а також верифікуються набуті компетенції у контексті їх подальшої імплементації у повсякденну життєдіяльність.

Корекційна діяльність можна реалізувати шляхом пропаганди здорового способу життя; формування оптимального соціально-психологічного клімату в мікросоціальному середовищі старшокласників; а також забезпечення умов для самореалізації особистості в суспільному контексті. Остання складова, зокрема, корекційної роботи фокусується на:

- деконструкції деструктивних настановлень, уявлень, мотиваційних установок та поведінкових стереотипів, з подальшою інтеграцією нових, просоціальних елементів;

- стимулюванні соціальної активності, формуванні адекватного самоприйняття та емпатії, сприянні інтеграції в конструктивні соціальні спільноти та здобутті позитивного статусу в них;

- оволодінні навичками саморегуляції, ефективної співпраці, адекватного вираження активності, а також компетентностями щодо оптимального вибору поведінкових стратегій;

- культивуванні інтересу та розвитку здатності до творчої діяльності;

- максимізації позитивного досвіду, формуванні та інтерналізації зразків конструктивної поведінки.

Психокорекційна діяльність позиціонується як інтегральний компонент прикладної психології, основним вектором якої є фасилітація самоактуалізації та розкриття глибинного потенціалу індивіда, досягнення внутрішньої збалансованості, підвищення суб'єктивного благополуччя та превенція психологічних дисфункцій.

Основною метою психокорекційної є сприяння оптимальному функціонуванню та інтегральному розвитку особистості шляхом застосування спеціалізованих

психологічних методик. Відповідно, ця фундаментальна інтенція визначає провідні завдання:

- 1) Створення сприятливих умов для гармонійного становлення та збереження благополуччя старшокласників.
- 2) Надання допомоги у розв'язанні психологічних утруднень.
- 3) Формування адекватних та збалансованих взаємодій юнаків з оточуючим середовищем та власним внутрішнім світом.
- 4) Стимулювання процесу розвитку особистості та актуалізація внутрішнього потенціалу її «Я-концепції».

Зазначимо, що корекційного впливу потребують такі особистісні та поведінкові прояви: підвищена афективна лабільність, тенденції до агресивної поведінки, конфліктності та імпульсивності, стійкий негативізм, недостатня відповідальність, гіпертрофовані гедоністичні настанови, дисбаланс активності (від гіперактивності до пасивності), соціальна відстороненість, надмірна сором'язливість.

З-поміж широкого спектру корекційних практик, тренінг визнається однією з найбільш ефективних форм. Його притаманною особливістю є інтенсивна залученість афективної сфери. Емпіричний досвід, набутий у процесі групової взаємодії, виступає як значущий емоційний каталізатор для низки психологічних феноменів. До них належать децентрація, що виявляється у підвищеній орієнтації на партнерів по комунікації; формування гуманістичної позиції; зростання соціально-психологічної активності суб'єктів тренінгу; а також усвідомлення ними комунікації як самодостатньої цінності. Афективний зворотний зв'язок, що формується у взаємодії з іншими учасниками, забезпечує реалізацію ключового завдання тренінгового процесу – самодіагностики учасниками власних соціально-перцептивних конструктів.

З огляду на вищезазначене, в якості корекційної практики пропонується тренінгова програма, що спрямована на формування ефективних комунікативних навичок та адекватних стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях. Кінцевою метою даної програми є розвиток комунікативної компетентності, сприяння формуванню толерантного ставлення до індивідуальних відмінностей та здатності до конструктивного розв'язання суперечностей.

Дана тренінгова програма передбачає формування та розвиток таких ключових компетенцій:

- Оптимізація навичок ефективної міжособистісної комунікації.
- Зміцнення самооцінки та підвищення рівня самовпевненості.
- Формування навичок активного слухання та емпатичного розуміння.
- Набуття стратегій саморегуляції для контролю агресивних проявів поведінки.
- Освоєння принципів ефективного обстоювання власної позиції.
- Формування толерантного та конструктивного ставлення до соціального оточення, зокрема до однолітків.
- Розвиток емоційного інтелекту, що включає здатність до ідентифікації, розуміння та адекватної експресії емоційних станів.

Основна **мета** полягає у формуванні в учнів старших класів компетенції щодо артикуляції прихованих або невербалізованих детермінант конфліктних взаємодій. Крім того, передбачається сприяння розвитку їхніх навичок конструктивного врегулювання, що включає ефективне обстоювання власних позицій з одночасним урахуванням інтересів інших суб'єктів взаємодії, а також пошук компромісних та альтернативних стратегій розв'язання.

З метою гармонізації міжособистісних взаємин у середовищі старшокласників розроблено корекційну програму на основі тренінгових методик. Ця робота була спрямована на досягнення наступних цілей: формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі, розвиток емпатійної компетентності та комунікативних навичок, редукцію агресивних проявів, а також культивування позитивних соціальних установок щодо інших суб'єктів міжособистісної взаємодії.

Дана тренінгова програма включає чотири основні етапи, що мають наступну структуру:

I. Вступний етап. Його основне призначення полягає в активізації учасників та сприянні їхній емоційній адаптації до тренінгового середовища.

II. Центральна фаза. Цей етап передбачав застосування широкого спектру інтерактивних психологічних методик, зокрема: етюдів, елементів пантоміми,

рольових симуляцій та динамічних ігор. Кожне практичне завдання завершувалося обов'язковою процедурою рефлексії.

III. Фаза релаксації та декомпресії. Її ключове призначення полягає у забезпеченні плавного та гармонійного виходу учасників з інтенсивної психоемоційної атмосфери, що була сформована під час центральної фази заняття.

Тренінги проводяться один раз на тиждень по 1,5 години.

Перший етап містить 2 заняття, що спрямовані на розвиток емоційної сфери старшокласників та вмінь керувати емоціями.

Завдання заняття №1 – полягає в оптимізації соціального середовища. Шляхом цілеспрямованого впливу на соціокультурні чинники досягається профілактика небажаних поведінкових проявів особистості. Цей вплив може бути спрямований на широкий соціум загалом, наприклад, через формування негативного суспільного сприйняття поведінки.

Вправи: «Передача руху по колу», «Дзеркало», «Передай почуття», «Воскова паличка».

Питання для обговорення.

Пропонується висловитися всім бажаючим.

Завдання заняття №2 – полягає в інформаційному впливі, що передбачає методи впливу на старшокласників з метою підвищення здатності до формування обґрунтованих рішень.

Вправи: «Контроль голосу і жестів», «Уявне тренування», «Репетиція», «Настроювання на емоційний стан».

Основний етап містить 4 заняття.

Завдання заняття №3 – складає активне та цілеспрямоване формування соціально значущих компетенцій. Ця діяльність, як правило, фокусується на розвитку психологічної стійкості та життєво важливих навичок.

Вправи: «Аналіз негативних емоцій», «Напиши собі лист», «Приємний спогад», «Використання ролі».

Завдання заняття №4 – охоплює структурування діяльності, яка є обґрунтуванням ефективності та механізмів функціонального заміщення дисфункціональних форм поведінки.

Вправи: «Шукаємо секрети», «Скарб», «Впевненість у собі».

Завдання заняття №5 – формування та підтримання належного рівня здоров'я, що ґрунтується на концепції індивідуальної відповідальності за власний добробут, а також на принципах збалансованої взаємодії з навколишнім середовищем. Здатність індивіда досягати оптимального функціонального стану та ефективно протидіяти дестабілізуючим чинникам зовнішнього середовища визнається як критично важлива компетенція.

Вправи: «Розмова про віру в себе», «Моє прізвище», «Проекція».

Завдання заняття №6 – є стимуляція особистісного потенціалу. Такі види діяльності, як фізична активність, творча експресія, участь у програмах соціальної взаємодії та особистісного розвитку, а також застосування експресивних терапій (наприклад, арттерапії), сприяють мобілізації індивідуальних ресурсів. Це, своєю чергою, забезпечує проактивність суб'єкта та підвищує його психологічну резистентність до деструктивних впливів.

Завершальний етап містить 4 заняття.

Завдання заняття №7 – полягає в редукації деструктивних наслідків конфліктної поведінки.

Вправи: «Моя сім'я», «Сімейні цінності», «Зріла сім'я», «Здобуття місця у групі», «Як виразити образу і незадоволення», «Заборонений плід», «Чарівна зірка».

Таким чином, корекція конфліктної поведінки у старшокласників є багатоаспектним соціально-психологічним процесом, що охоплює систему послідовних, взаємопов'язаних інтервенцій. Ці інтервенції спрямовані на регулювання ціннісно-сміслових орієнтацій, мотиваційних домінант, атитюдів та поведінкових стратегій особистості. Розроблений психологічний тренінг орієнтований на розвиток комунікативної компетентності, навичок саморегуляції та формування конструктивних моделей поведінки старшокласників у конфліктних ситуаціях. Очікується, що інтерактивна взаємодія з однолітками, які стикаються з подібними

викликами, сприятиме зниженню інтенсивності негативних емоційних станів (зокрема, тривожності та агресивності). Крім того, це надасть можливість для вільного вираження та ефективної регуляції емоцій, розвитку експресивних здібностей, емпатії, а також оволодіння механізмами саморегуляції афективного стану.

Висновки до РОЗДІЛУ 2

Для проведення дослідження було відібрано відповідний психодіагностичний інструментарій та сформовано вибірку, що відповідала тематиці роботи.

Аналіз розподілу учасників дослідження за превалюючими стратегіями поведінки у конфліктних ситуаціях дозволив виявити наступні закономірності: До першої групи було віднесено 55,31% респондентів зі старшого шкільного віку, які схильні до застосування стратегій «уникнення» та «пристосування». Зазначені поведінкові патерни асоціюються з пасивною позицією особистості. На противагу цьому, до другої групи увійшли 36,17% досліджуваних старшокласників, що надають перевагу стратегіям «конкуренції» та «кооперації». Загалом, у старшокласників домінуючими стилями поведінки в конфліктних взаємодіях були ідентифіковані уникнення та пристосування.

Було також встановлено, що значна частка учнів старших класів демонструє помірний рівень вираженості агресивних та ворожих реакцій. Зокрема, у першій групі 69,24% респондентів мали середній показник за «індексом агресивності», тоді як у другій групі аналогічний показник «загальної агресивності» був зафіксований у 64,70% старшокласників. Щодо рівня тривожності, 65,38% старшокласників першої групи та 58,83% старшокласників другої групи демонструють помірний ступінь її прояву. Цей рівень тривоги інтерпретується як індивідуальна особливість, що може сприяти ефективній функціональній активності індивіда. Аналіз комунікативної компетентності показав, що середній її рівень виявлено у 46,15% старшокласників першої досліджуваної групи та у 41,18% старшокласників другої групи.

Отримані результати підкреслюють актуальність розробки корекційної програми, спрямованої на формування навичок ефективної комунікації та підвищення конфліктостійкості у старшокласників. Управління конфліктними ситуаціями є

критично важливим аспектом, оскільки воно дозволяє трансформувати потенційні джерела напруги у можливості для конструктивного розвитку та продуктивного розв'язання проблем.

ВИСНОВКИ

Дане дослідження становить спробу вивчення психологічних особливостей учнів старшої школи з різними проявами конфліктної поведінки. Проведений аналіз даних переважно підтвердив сформульовану нами гіпотезу та дослідницьку мету; визначені завдання були успішно реалізовані.

За підсумками вивчення конфліктної поведінки старшокласників було ідентифіковано дві категорії респондентів, що розрізняються за превалюючими стратегіями врегулювання конфліктів. До першої категорії були віднесені учні старшої школи, які демонструють такі стратегії вирішення конфліктів, як уникнення та пристосування. Ці підходи характеризуються пасивними формами взаємодії суб'єкта. Друга категорія включала досліджуваних старшокласників, чийми домінуючими стратегіями конфліктної поведінки є конкуренція та співробітництво. Варто зазначити, що стратегія компромісу не виявилася ключовим критерієм для розподілу досліджуваних на сформовані групи. Визначено, що найбільш поширеними стратегіями реагування на конфлікт серед учнів старшої школи були визнані уникнення та пристосування.

Дані проведеного дослідження агресивних реакцій у старшокласників свідчать про помірний рівень їх вираженості, що спостерігається як у пасивних, так і в активних формах конфліктної поведінки досліджуваних. Відтак, маніфестація агресивності у старшокласників детермінується не лише особливостями їх конфліктної поведінки, а й індивідуально-психологічними властивостями особистості.

Значна частка респондентів, а саме 65,38% старшокласників першої групи та 58,83% другої групи, продемонстрували середній рівень тривожності. Цей показник тривожності інтерпретується як органічна складова активної життєдіяльності індивіда. Такі старшокласники не відчувають підвищеної тривожності під час виникнення конфліктів, на відміну від осіб з високим рівнем тривожності. Вони здатні до об'єктивної самооцінки, оцінки інших та адекватного сприйняття життєвих конфліктних ситуацій.

Старшокласники, що використовують як пасивні, так і активні стратегії конфліктної поведінки, демонструють помірний ступінь прояву агресивності, тривожності та комунікативності. До першої групи, яка характеризується пасивними діями, були включені респонденти, що віддають перевагу стратегіям ухилення та пристосування у вирішенні конфліктів. Для даної категорії учнів властиві прояви агресивності. Другу групу склали досліджувані старшокласники, які застосовують стратегії конкуренції та співробітництва. Ця категорія учнів продемонструвала високий рівень комунікативних здібностей.

Було систематизовано дані щодо типів конфліктної поведінки старшокласників, а також рівнів агресивності, тривожності та комунікативності у відповідних таблицях. На основі отриманих результатів розроблено корекційну програму, що має на меті формування комунікативних навичок та вдосконалення конструктивних стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонійчук Н. Конфліктна поведінка особистості як результат впливу об'єктивних та суб'єктивних чинників. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. 2019. Вип. 5. С. 3–8.
2. Берлач А.І. Конфліктологія : навчальний посібник / А.І. Берлач, В.В.Кондрюкова. Київ : Університет «Україна», 2007. 203 с.
3. Близнюкова О.М. Психологічний аналіз чинників кризи підліткового віку. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Випуск 8. Кам'янець-Подільський: «Аксиома», 2010. С.66 – 75.
4. Галаган В.Я., Орлов В.Ф., Отич О.М. Конфліктологія: Конспект лекцій. Для підготовки магістрів усіх форм навчання . Київ: ДЕДУТ, 2008. 293 с.
5. Гарькавець С. О., Волченко Л. П. Конфлікти в освітньому середовищі: діагностика та шляхи вирішення : навчально-методичний посібник. Харків : Друкарня Мадрид. 2020. 91 с.
6. Даценко О. А. Основи соціальної психології: навчально-методичний посібник. Кривий Ріг, 2018. 143с.
7. Дідух М. М. Конфліктна та агресивна поведінка: причини виникнення та шляхи корекції. *Психологічна газета*. 2019. № 4. С. 14–16.
8. Днись Л. С. Психолого-педагогічна профілактика конфліктності у підлітковому віці : робота на здобуття кваліфікаційного ступеня магістра : спец. „053 психологія“ / наук. кер. І. М.Чорна.Тернопіль : ТНТУ, 2025. 92 с.
9. Денисенко І. Д., Ковальова І. О. Конфлікт та спілкування: теорія і практика створення позитивного іміджу сучасного педагога: навчальний посібник. Харків: «Константа», 2011. 106 с.
10. Долинська Л.В., Матяш-Заяц Л.П. Психологія конфлікту. Київ : Каравела, 2010. 424 с.
11. Дрожжина Т.В. Конфлікти в школі: як навчитися швидко їх розв'язувати. Харків: ТОВ" Видавнича група"Основа", 2010. 157 с.

12. Дурманенко Є. Конфлікти в педагогічному процесі. Луцьк : Вежа, 2003. 313 с.
13. Дуткевич Т.В. Конфліктологія з основами психології управління. Кам'янець-Подільський, 2004. 351 с.
14. Заграй Л. Д., Федорук О. Ф. Психосемантичні конструкції лідерства у свідомості молоді: гендерний вимір. Психологія та соціальна робота. Одеса : «Астропринт». Випуск 1(51). 2020. С. 84–100.
15. Зарицька В. В. Психологія конфлікту : навч. посібник. Одеса : Гельветика, 2019. 380 с.
16. Коберник Л. О. Конфліктні форми поведінки як психологічний феномен. *Наукові записки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Проблеми гуманітарних наук.* Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2009. Вип. 23. Психологія. С. 119–132.
17. Коновалова В. А., Лазаренко І. С. Психологічні особливості конфліктної поведінки в юнацькому віці. *Актуальні питання педагогіки та психології: шляхи теоретичного і практичного вирішення проблем* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (17–18 березня 2018 р., м. Одеса). Одеса : Інститут інноваційної освіти, 2018. С. 112-118.
18. Котлова Л. О. Психологія конфлікту: курс лекцій : навчальний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 112 с.
19. Лаппо В. В. Психологічний клімат академічної групи як чинник виховання духовних цінностей особистості. *Наука і освіта.* 2015. № 10. С. 86–90.
20. Лисенко-Гелемб'юк К. М. Специфіка міжособистісного конфлікту в юнацькому віці. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія.* Івано-Франківськ : «Плай» ЦІТ, 2009. С. 298–308.
21. Ложкін Г. В., Пов'якель Н. І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика : навчальний посібник. Київ : Професіонал, 2007. 416 с.
22. Матвійчук Т. Ф. Конфліктологія: навч.-метод. посіб. Львів: Галич-Прес, 2018. 76 с.

23. Миронова О. М., Мазоренко О. В. Конфліктологія : навчальний посібник. Харків : Вид. ХНЕУ. 2011. 168 с.
24. Мілютіна К. Технологія попередження конфліктів. К.: Главник, 2007. 128 с.
25. Мостенська Т. Л. Основні причини виникнення конфліктів в організаціях та шляхи подолання. Теоретичні та прикладні питання економіки. 2010. № 21. С. 188-189.
26. Нагаєв В.М. Конфліктологія: курс лекцій (модульний варіант) : Навчальний посібник. Київ : ЦУЛ, 2004. 198 с.
27. Нежута А. В., Джаббарова Л. В. Теоретичний аналіз проблеми прояву конфліктної поведінки в підлітків. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. № 3, 2021. С. 54-58.
28. Основи психокорекції: курс лекцій: навч. посіб. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини; уклад. Н. В. Гриньова. Умань: Візаві, 2022. 135 с.
29. Орап М. О., Вершигора С. І. Теоретичний аналіз понять «конфлікт» та «конфліктна поведінка особистості». *Наукові записки. Серія: Психологія*. Кропивницький : Гельветика, 2025. Вип. 1(7). С. 94-100.
30. Орлянський В. С. Конфліктологія: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури. 2007. 160 с.
31. Основи соціальної психології : підручник для закладів вищої освіти / П.П. Горностай, М.М. Слюсаревський, В.О. Татенко, Т.М.Титаренко, Н.В.Хазратова та ін. ; за ред. М. М. Слюсаревського. Київ : Талком, 2018. 580 с.
32. Петрінко В. С. Конфліктологія: курс лекцій, енциклопедія, програма, таблиці. Навчальний посібник. Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2020. 360 с.
33. Психологічний словник / авт.-уклад. В.В.Синявський, О.П.Сергеєнкова; ред. Н. А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 274 с.

34. Синишина В. Психологічні чинники виникнення конфліктів у молодій сім'ї. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2022. 89(II) 1). С. 242-254.
35. Сергієнко Т. І. Конфлікти в колективі і роль керівника у їх вирішенні. *Гуманітарний вісник ЗДІА. Серія: Філософія*. № 48, 2012. С. 236–242.
36. Середницька І. Проблема міжособистісних конфліктів у студентському середовищі. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 2. С. 103–111.
37. Ульянова Т. Ю. Співвідношення показників конфліктності з широким спектром рис особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 46–49.
38. Управління конфліктами та комунікаціями : навчально-методичний посібник для самостійного (дистанційного) вивчення дисципліни студентами другого (магістерського) рівня вищої освіти денної та заочної форм навчання, спеціальності 073 «Менеджмент» / Держ. біотехн. ун-т ; Уклад. В.М. Нагаєв. Харків : КП «Міська друкарня», 2022. 64 с.
39. Усик Д.Б. Психологічні особливості конфліктів у студентській групі в процесі навчальної діяльності. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. №1. 2025. С. 139–143.
40. Фархутдінова Ю.Н. Внутрішній конфлікт як одна з причин агресивної поведінки підлітків. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Випуск 10. С. 762-771.
41. Холод О. М. Комунікаційні технології [текст] підручник. К.: ЦУЛ, 2013. 211 с.
42. Хупавцева Н.О., Речун Н.В. Проблема дослідження конфліктної поведінки в юнацькому віці (гендерний аспект). *Збірник наукових праць РДГУ. Психологія: реальність і перспективи*. 2018. Вип. 11. - С. 172-177.
43. Чала О. А. Сутність та детермінанти деструктивної конфліктної особистості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2009. № 26. С. 400.

44. Яцюк А. М. Спосіб реагування на конфліктну ситуацію у юнаків. Інсайт: психологічні виміри суспільства : наук. журн. / ред. кол.: І. С. Попович, С. І. Бабатіна, І. Р. Крупник та ін. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2019. Вип. 1. С. 59–64.

45. Brummans, B. H. J. M., Higham, L., Cooren, F. (2022). The work of conflict mediation: Actors, vectors, and communicative relationality. *Human Relations*, 75(4), P. 764–791.

46. De Bono E. *Conflicts: A Better Way to Resolve Them*. London : Vermilion, 2018. 288 p.

47. Licht B. Die Entwicklung des Konfliktverhaltens im Alter zwischen zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophische-humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern. Zürich, 2007. S. 333–334.

48. Shapiro D. *Negotiating the Nonnegotiable: How to Resolve Your Most Emotionally Charged*. New York : Viking Penguin, 2016. 291 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Зміст вправ до корекційної програми формування навичок спілкування та конфліктостійкості у старшокласників

Вправа 1. «Передача руху по колу»

Один з учасників групи починає дії з уявленим предметом таким чином, щоб цю дію можна було продовжити. Сусід продовжує цю дію, таким чином, уявлений предмет обходить усе коло.

Вправа 2. «Дзеркало»

Учасники групи розбиваються на пари і по черзі повторюють рухи свого партнера.

Вправа 3. «Передай почуття»

Уся група сідає в коло і закриває очі. Один з її учасників передає яке-небудь почуття своєму сусіду за допомогою дотику. А той, у свою чергу, повинен передати це почуття далі, своєму сусіду, так, щоб зберігти його зміст, але потрібно виразити його за допомогою власних засобів. Таким чином, те саме почуття, виражене за допомогою різних рухів, доторкань обходить усе коло. Ця вправа сприяє розвитку почуття безпеки у старшокласників, довіри, емоційного прийняття.

Вправа 4. «Воскова паличка»

Гра для створення атмосфери довіри і підтримки в групі. Встати ближче один до одного. Один учасник входить у центр кола. Граючий у центрі розслаблюється. Інші, поставивши руки перед собою, погойдують учасника в центрі зі сторони убік. Підтримуючи його, не дають упасти 1-2 хвилини. Нехай через процедуру пройдуть усі.

Питання для обговорення:

Хто зміг розслабитися? Хто не боявся упасти? Хто довірився учасникам гри? Дайте оцінку своїй довірі по п'ятибальній системі. Дайте оцінку характеру доторкань.

Пропонується висловитися всім бажаючим.

Умови гри можна ускладнити. Один встає на стілець, уся група знаходиться позаду, підставивши руки. Той, хто знаходиться на стільці, падає вниз спиною. Хто стоїть позаду ловлять його, не даючи упасти.

Вправа 5. «Контроль голосу і жестів»

Старшокласнику розповідається, як за голосом і жестами можна визначити емоційний стан людини. Тренер розповідає, що упевнений голос і спокійні жести можуть мати зворотний вплив – заспокоювати, додавати впевненість. Необхідно проводити тренування перед дзеркалом і «глядачами».

Вправа 7. «Уявне тренування»

Ситуація, що викликає тривогу, заздалегідь представляється у всіх подробицях, важких моментах, що викликають її переживання, ретельно, детально продумується власна поведінка.

Вправа 8. «Репетиція»

Програється ситуація, що викликає тривогу у старшокласників. Наприклад, школяр, як би відповідає біля дошки, ми виконуємо роль «суворого вчителя», «глузливого однокласника», детально відпрацьовуємо способи дії учня. При цьому, не попереджаючи юнака заздалегідь, змінюємо тон розмови з ним – стаємо нетерплячими, перериваємо співрозмовника, висловлюємо невдоволення слухачем.

Вправа 9. «Настроювання на емоційний стан»

Старшокласнику пропонується думкою зв'язати схвилюваний, тривожний емоційний стан з однією мелодією, кольором, пейзажем, яким-небудь характерним жестом; спокійне, розслаблене – з іншим, а упевнене, «переможне» – із третім. При сильному хвилюванні спочатку згадати перше, потім друге, потім переходити до третього, повторюючи останнє кілька разів.

Вправа 10. «Аналіз негативних емоцій»

П'ять питань, які можна задати собі, якщо ви розсерджені (скривджені, налякані): Чому я так розсерджений (скривджений, наляканий)? Що я хочу змінити? Що мені потрібно зробити, щоб розстатися з цим почуттям? У кінцевому рахунку, чия це проблема? У чому внутрішній зміст даної ситуації для мене (напр.: Вони мене не люблять? чи Вони мене не поважають?).

Вправа 11. «Напиши собі лист»

Напишіть собі лист і візьміть за правило робити це щораз, коли відчуваєте необхідність вилити сильні почуття. Ви можете час від часу записувати на магнітофонну плівку звертання до самого себе. Що містять ці послання – тривогу, надію, радість? Чи не посилаєте ви собі суперечливих повідомлень.

Вправа 12. «Приємний спогад»

Старшокласнику пропонується уявити собі ситуацію, у якій він відчував повний спокій, розслаблення, і як можна яскравіше згадати всі, думкою описати цю ситуацію.

Вправа 13. «Використання ролі»

У важкій ситуації школяреві пропонується яскраво уявити собі образ для наслідування (наприклад улюбленого кіногероя), увійти в цю роль діяти як би «у його образі».

Вправа 14. «Шукаємо секрети»

Спробуйте відшукати в собі сховані особливості в такий спосіб. Представте, що божевільний учений створив робота, що є вашою точною копією. Ваш двійник ідентичний вам у всіх деталях. Але оскільки він – знаряддя зла, ви не хотіли б, щоб люди приймали його за вас.

Що є у вас такого, що неможливо продублювати? Як люди, добре вас знаючі, могли б знайти підміну? Якщо є хтось, хто знає ваш секрет, чи може він скористатися цим, щоб ідентифікувати вас?

Ви відкрили всі секрети, але робот ухитрився відтворити усі в точності. Який найважливіший секрет ви розкриєте в останню чергу, щоб хоч самому переконатися, що ви – це ви, а не ваша копія?

Вправа 15. «Скарб»

Сядьте зручніше на стілець, так щоб ноги стояли на підлозі. Злегка прикрийте очі і просто стежте за подихом. Тепер направте свій уявний погляд усередину і скажіть собі про те, що ви себе любите. Це може звучати приблизно так: «Я високо ціную себе». Це додасть вам сили і зміцнить дух. Виконуючи цю вправу, періодично відслідковуйте свій подих.

Тепер ще глибше зосередьтеся і визначте те місце, де зберігається скарб, що носить ваше ім'я. Наближаючись до цього священного місця, подумайте про свої можливості: здатності бачити, чути, сприймати дотиком, відчувати смак і запах, почувати, думати, рухатися і робити вибір. Побільше думайте про кожну з цих можливостей, згадайте, як часто ви користалися ними, і як користуєтеся зараз, як потрібні вони будуть надалі. Тепер згадайте, що це все – ви, що це ви можете побачити нові картини, почути нові звуки і т.п. Постарайтеся усвідомити, що завдяки цим можливостям ви ніколи не будете безпомічні.

А тепер згадайте, що ви – частка всесвіту; ви одержуєте енергію з надр землі, завдяки їй ви можете впевнено стояти на ногах, розуміти зміст навколишнього світу, вас заряджають енергією й іншими людьми, що готові бути з вами і мають потребу у вас.

Пам'ятайте, ви вільні, щоб усе бачити і чути, але вибираєте лише те, що вам потрібно. І тоді чітко скажіть «так» тому, що необхідно, і «ні» усьому непотрібному і зайвому. Ви будете нести добро і собі, і іншим замість зла і безглуздої боротьби.

А тепер знову зосередьтеся на вашому подиху.

Усе це може зайняти у вас одну чи п'ять хвилин. Це ви вирішите самі. Гарненько запам'ятайте цю вправу і частіше робіть її.

Вправа 16. «Впевненість у собі»

Старшокласникам пропонується описати подію з минулого досвіду, що допомагає почувати впевненість у собі.

Вправа 17. «Розмова про віру в себе»

Розповісти один одному про те, що допомагає вам почувати себе на висоті, а що, навпроти, знижує віру в себе. Займіть у розмові дослідницьку позицію стосовно проблеми зниженої самооцінки. Ця позиція допоможе вам уникнути позиції взаємних обвинувачень: «Хто винуватий..?» Більш реалістично подивитися на себе, своїх друзів, рідних.

Закінчивши вправу, поглибтеся у свої почуття і спробуйте сформулювати, що з вами відбулося під час цієї розмови.

Вправа 18. «Мое прізвище»

Тренер пропонує всім учасникам тренінгу розповісти про своє ім'я і прізвище. Першим розповідає про себе тренер, за прикладом: Робляться акценти на те подобається чи ні ім'я і прізвище? Хто дав таке ім'я? Відкіля пішов рід? Чи пишаюся я своїм прізвищем? Які риси характеру притаманні тату, мамі, бабусі і т.п. Які характерні риси роду? На кого я схожий? Чи дразнять у школі? Хочу поміняти своє прізвище? Якщо так то на яке? І т.п.

Всі учасники тренінгу розповідають про себе. Цей тренінг надає багато інформації, знайомить учасників, налаштовує їх на атмосферу відкритості і доброзичливості.

Вправа 19. «Проекція»

Кожному учаснику групи пропонується вибрати візуально будь-який предмет у кімнаті і написати від його імені історію-розповідь.

Потім розповіді по черзі зачитуються, учасник пояснює чому вибрав цей предмет, ділиться своїми почуттями відносно цього предмета і тими почуттями, які виникали у момент написання розповіді.

Після того, як усі висловилися, кожний ділиться своїми враженнями про розповіді інших, про повноту обрання і розкриття образів.

Вправа 20. «Моя сім'я»

Кожному учаснику пропонується розповісти про свою родину. Яка сім'я в якій ви живете? Чи були в ній якісь ознаки проблемності: холод і бездушність, надкоректність і таємничість, хаос і плутанина? Чи знайшли ви в ході міркувань щось нове, чого раніш не зауважували? Якщо так, то сформулюйте проблему і ціль, що ви ставите для поліпшення взаємин у своїй сім'ї.

Вправа 21. «Сімейні цінності»

Старшокласникам пропонується написати 10 заповідей, які найбільш повно відображають систему життєвих цінностей, правил, заборон у сім'ї.

Які історії в сім'ї розповідалися багато разів?

Внутрішня напруженість у спілкуванні може бути наслідком суперечливих вимог, що пред'являлися до вас у дитинстві? Чи можете ви згадати приклади такого роду?

Вправа 22. «Зріла сім'я»

Чи замислювалися ви коли-небудь про те, що таке зріла сім'я? Чи можете згадати моменти, коли ваша власна сім'я поводитися так, як це властиво зрілим людям? Спробуйте згадати, як ви себе почували і що відчували в ці моменти.

Другий етап корекційної програми спрямований на формування саморегуляції у старшокласників, включає 1 заняття. Використовувались наступні вправи: «Слухаємо себе», «Сипучий пісок», «Я-реальне і Я-ідеальне», «Чарівна крамниця», «Міцне дерево», «Глибоке дихання», «Поділися добрим настроєм», «Посмішка по колу».

Третій етап корекційної програми відбувався на протязі 2 занять, сприяв зниженню агресивності у старшокласників. Використовувались наступні вправи: «Нетрадиційне вітання», «Повітряні кульки», «Камінець у чобітку», «Розбита склянка», «Малюємо злість», «Ану, голосніше!», «Я ображаюсь, коли...», рухлива гра «Рубка», «Дражнилка», «Чарівне заклинання сердитої людини», «Невдачі», релаксація «Сонечко і хмарка».

Четвертий етап теж складається з 2 занять, спрямований на формування комунікативних навичок. Включає наступні вправи: «Компліменти», рольова гра «Новий одяг», психотехнічні етюди спілкування: «Малюнок удвох», «Жестові етюди», «Місток», «Донеси воду», «Чи вміємо ми слухати?», «Плече до плеча», «Наполегливість – опір», «Прохання», «Я тобі дарую», «Відкрите серце», «Капелюх», «Відкритий конфлікт», «Драбинка», «Здобуття місця у групі», «Як виразити образу і незадоволення», «Заборонений плід», «Чарівна зірка».

Вправи четвертого етапу формують навички у старшокласників знаходити конструктивний вихід із конфліктної ситуації.