

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І  
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ**

**Факультет Гуманітарно-педагогічний**

**ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ**

**Завідувач кафедри психології**

\_\_\_\_\_ **Ірина МАРТИНЮК**

**“ \_\_\_\_\_ ” \_\_\_\_\_ 2026 р.**

**БАКАЛАВРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**  
**на тему “Соціально-психологічні особливості міжособистісних**  
**стосунків у підлітковому віці”**

**Спеціальність 053 “Психологія”**

**Гарант освітньої програми**

кандидат психологічних наук, доцент \_\_\_\_\_ **Ірина МАРТИНЮК**

**Керівник бакалаврської кваліфікаційної роботи**

доктор психологічних наук, професор \_\_\_\_\_ **Микита ПАНОВ**

**Виконав**

\_\_\_\_\_ **Віталій ОБУШЕВСЬКИЙ**

**КИЇВ – 2026**

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ  
Факультет Гуманітарно-педагогічний**

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

**Завідувач кафедри психології**

кандидат психологічних наук, доцент

\_\_\_\_\_ Ірина МАРТИНЮК

“\_\_\_” \_\_\_\_\_ 2025 р.

**ЗАВДАННЯ**

**на виконання бакалаврської кваліфікаційної роботи студентці**

**Віталію Обушевському**

Спеціальність 053 “Психологія”

(код і назва)

Тема бакалаврської кваліфікаційної роботи **“Соціально-психологічні особливості міжособистісних стосунків у підлітковому віці”**

затверджена наказом ректора НУБіП України від “28” жовтня 2025 р. №2568“С”.

Термін подання завершеної роботи на кафедру \_\_2026.06.11

Вихідні дані до бакалаврської кваліфікаційної роботи:

Наукові положення про сутність і закономірності розвитку міжособистісних стосунків у підлітковому віці, соціально-психологічні чинники їх формування, а також особливості психологічного супроводу гармонізації міжособистісної взаємодії підлітків.

Перелік питань, які потрібно розробити:

1. Теоретичні підходи до вивчення міжособистісних стосунків у психології та соціально-психологічні особливості підліткового віку.
2. Особливості міжособистісної взаємодії підлітків, їхня комунікативна компетентність, соціометричний статус і стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях.
3. Вікові та гендерні аспекти міжособистісних стосунків у підлітковому віці.
4. Емпіричне дослідження особливостей міжособистісних стосунків підлітків.
5. Практичні рекомендації щодо оптимізації міжособистісних стосунків підлітків та оцінка ефективності їх застосування.

Дата видачі завдання “28” \_жовтня\_ 2025 р.

Керівник бакалаврської кваліфікаційної роботи \_\_\_\_\_ Микита ПАНОВ

Завдання прийняв до виконання \_\_\_\_\_ Віталій ОБУШЕВСЬКИЙ

## РЕФЕРАТ

У роботі представлені результати дослідження проблеми соціально-психологічних особливостей міжособистісних стосунків у підлітковому віці. Висвітлене теоретичне підґрунтя дослідження міжособистісної взаємодії підлітків, комунікативної компетентності, соціометричного статусу та стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях. Зокрема, аналізуються наукові підходи до розуміння міжособистісних стосунків і соціально-психологічні особливості підліткового віку.

Зроблений висновок про те, що міжособистісні стосунки підлітків мають виражену вікову динаміку та пов'язані з рівнем розвитку комунікативних умінь, соціометричним статусом і способами розв'язання конфліктів.

Описані методи, процедура та вибірка емпіричного дослідження соціально-психологічних особливостей міжособистісних стосунків підлітків. Проведений аналіз отриманих результатів. Увагу акцентовано на вікових і гендерних відмінностях досліджуваних показників.

Окрему увагу приділено розробленню практичних рекомендацій щодо оптимізації міжособистісних стосунків підлітків.

Висновки відбивають основні узагальнення проведеної роботи.

Список літератури налічує 60 джерел.

У додатках вміщені психодіагностичні методики, статистичні матеріали та практичні рекомендації.

## ЗМІСТ

|                                                                    |           |
|--------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ВСТУП.....</b>                                                  | <b>6</b>  |
| <b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ</b>                     |           |
| <b>МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ .....</b>         | <b>11</b> |
| 1.1. Поняття міжособистісних стосунків у психологічній науці ..... | 11        |
| 1.2. Соціально-психологічні особливості підліткового віку .....    | 16        |
| 1.3. Соціально-психологічні чинники формування міжособистісних     |           |
| стосунків підлітків .....                                          | 22        |
| Висновки до розділу 1 .....                                        | 30        |
| <b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ</b>             |           |
| <b>СТОСУНКІВ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ .....</b>                         | <b>32</b> |
| 2.1. Організація та методи дослідження .....                       | 32        |
| 2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження особливостей  |           |
| міжособистісних стосунків підлітків .....                          | 36        |
| Висновки до розділу 2 .....                                        | 47        |
| <b>РОЗДІЛ 3. ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОПТИМІЗАЦІЇ</b>           |           |
| <b>МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ.....</b>                    | <b>48</b> |
| 3.1. Розробка та обґрунтування рекомендацій щодо оптимізації       |           |
| міжособистісних стосунків підлітків .....                          | 48        |
| 3.2. Оцінка ефективності запропонованих заходів.....               | 56        |
| Висновки до розділу 3 .....                                        | 68        |
| <b>ВИСНОВКИ .....</b>                                              | <b>70</b> |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>                            | <b>73</b> |
| <b>ДОДАТКИ.....</b>                                                | <b>80</b> |

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Підлітковий вік є одним із найскладніших і водночас визначальних періодів у розвитку особистості, протягом якого закладаються фундаментальні основи майбутньої соціальної компетентності людини. Саме у цей час провідною діяльністю стає інтимно-особистісне спілкування з ровесниками, а міжособистісні стосунки набувають особливої значущості: вони перетворюються на ключовий чинник формування «Я-концепції», самооцінки, соціальної ідентичності та емоційного благополуччя підлітка. Складність соціально-психологічних особливостей міжособистісних стосунків у цьому віці зумовлена поєднанням внутрішніх трансформацій (переоцінка цінностей, прагнення до автономії, статеве дозрівання) і зовнішніх соціальних впливів (родина, школа, референтна група однолітків, цифрове середовище).

Особливої актуальності проблема набуває в сучасних умовах, коли традиційні форми міжособистісної взаємодії інтенсивно трансформуються під впливом цифровізації та поширення соціальних мереж, що змінює характер формування дружніх зв'язків, способи розв'язання конфліктів і механізми соціальної ідентифікації підлітків. Українські підлітки додатково перебувають у складних соціально-психологічних умовах, спричинених війною та пов'язаними з нею стресовими чинниками, що актуалізує потребу дослідження ресурсів адаптації та чинників стійкості міжособистісних стосунків у кризовій ситуації. Попри значний обсяг наукових праць з проблеми, комплексне емпіричне вивчення соціально-психологічних особливостей міжособистісних стосунків підлітків у віковій динаміці (9-11 класи) залишається недостатньо розробленим, що й зумовило вибір теми дослідження: «Соціально-психологічні особливості міжособистісних стосунків у підлітковому віці».

Класичні методологічні підходи до вивчення структури міжособистісних відносин закладено у працях Дж. Морено, Т. Лірі, К. Томаса

і Р. Кілмена, Л. Міхельсона. У сучасних зарубіжних дослідженнях суттєвий внесок зробили S. Branje та співавтори (динаміка розвитку ідентичності в підлітковому віці), М. Giletta та співавтори (мета-аналіз впливу однолітків), J. Burgoon та співавтори (невербальні аспекти комунікації), D. Boyd (соціальне життя підлітків у мережі). Українська психологічна школа представлена ґрунтовними працями П. Горностая, М. Слюсаревського, В. Татенка, Т. Титаренко, Н. Хазратової, І. Булах, В. Поліщука, К. Седих, які заклали основи розуміння соціально-психологічних аспектів особистісного зростання підлітків. Психологічні особливості міжособистісного спілкування у підлітковому віці безпосередньо досліджували Т. Волошина, Л. Дідковська, О. Дудар, В. Величко, У. Михайлишин; проблеми міжособистісних конфліктів - Т. Мельник, Л. Котлова; особливості акцентуацій характеру та комунікативного статусу - С. Полікарчик, А. Кульчицька; вплив сучасних цифрових технологій на міжособистісні стосунки молоді - І. Гоян, Т. Данилова, О. Гречановська, В. Огоренко, О. Романенкова, А. Рубан.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять конкретні концепції зазначених авторів, що безпосередньо співвідносяться з обраним психодіагностичним інструментарієм. Зокрема, теорія соціометричних вимірів Дж. Морено, яка обґрунтовує існування емоційних виборів і відштовхувань у малій групі як основи її структури, реалізована у застосуванні соціометричної методики для вивчення статусної позиції підлітка в класному колективі. Двовимірна модель стратегій поведінки в конфлікті К. Томаса і Р. Кілмена (співвідношення наполегливості та кооперативності) операціоналізована через відповідний опитувальник, що дозволяє діагностувати домінуючі стратегії підлітків у конфліктних ситуаціях. Концепція комунікативної компетентності як інтегральної характеристики особистості, розроблена Л. Міхельсоном, лежить в основі тесту комунікативних умінь, який використовується для диференціації компетентного, залежного та агресивного стилів спілкування. Водночас аналіз сучасних досліджень (S. Branje, M. Giletta, D. Boyd та ін.) дозволяє виявити

дискусійні аспекти проблеми, передусім щодо трансформації підліткових стосунків в умовах цифровізації суспільства та поширення соціальних мереж, що залишається недостатньо дослідженим у вітчизняній психології і визначає наукову новизну роботи.

**Об'єкт дослідження** - міжособистісні стосунки у підлітковому віці.

**Предмет дослідження** - соціально-психологічні особливості міжособистісних стосунків підлітків.

**Мета дослідження** - теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити соціально-психологічні особливості міжособистісних стосунків у підлітковому віці.

**Гіпотеза дослідження.** Припускаємо, що соціально-психологічні особливості міжособистісних стосунків підлітків мають виражену вікову динаміку, яка проявляється у зростанні рівня комунікативної компетентності та частки конструктивних стратегій поведінки в конфлікті (співпраця, компроміс) і зменшенні агресивних та залежних форм спілкування у напрямі від 9-го до 11-го класу. Окрім того, існує статистично значущий зв'язок між соціометричним статусом підлітка у класному колективі та сформованістю в нього компетентного стилю спілкування й конструктивних стратегій вирішення конфліктів.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати наукові підходи до вивчення міжособистісних стосунків у психології та визначити соціально-психологічні особливості підліткового віку.

2. Дослідити особливості міжособистісної взаємодії підлітків, їхню комунікативну компетентність, соціометричний статус та стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях з урахуванням вікових та гендерних аспектів.

3. Провести емпіричне дослідження особливостей міжособистісних стосунків у підлітків та здійснити аналіз отриманих результатів.

4. Розробити практичні рекомендації щодо оптимізації міжособистісних стосунків підлітків та оцінити ефективність запропонованих заходів.

**Методи дослідження.** Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс взаємодоповнювальних методів:

- *теоретичні:* аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукової психологічної літератури з проблеми дослідження; систематизація та класифікація теоретичних підходів до розуміння міжособистісних стосунків у підлітковому віці;
- *емпіричні:* психодіагностичне тестування, соціометричне опитування, спостереження. У ролі діагностичного інструментарію застосовано: «Тест комунікативних умінь» Л. Міхельсона у перекладі та адаптації Ю. З. Гільбуха; соціометричну методику Дж. (Я.) Морено; опитувальник К. Томаса - Р. Кілмена «Визначення способів регулювання конфліктів» (Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument);
- *математико-статистичні:* описова статистика (середні, стандартні відхилення, частотний аналіз), однофакторний дисперсійний аналіз для виявлення міжвікових відмінностей, U-критерій Манна-Уїтні для перевірки гендерних відмінностей, коефіцієнт рангової кореляції Ч. Спірмена для визначення взаємозв'язків між досліджуваними показниками. Опрацювання даних здійснювалося засобами Microsoft Excel.

**Теоретична значущість дослідження** полягає в тому, що систематизовано наукові підходи до розуміння міжособистісних стосунків у підлітковому віці; конкретизовано зміст поняття «соціально-психологічні особливості міжособистісних стосунків»; уточнено уявлення про вікову динаміку комунікативних умінь, соціометричної структури класного колективу та домінуючих стратегій поведінки у конфлікті у підлітків 9-11 класів; здійснено теоретичне узагальнення впливу сучасних соціокультурних чинників (зокрема цифрового середовища) на специфіку міжособистісної взаємодії підлітків.

**Практична значущість дослідження.** Отримані результати можуть бути використані практичними психологами загальноосвітніх навчальних закладів, класними керівниками та соціальними педагогами для діагностики

проблем міжособистісної взаємодії в учнівському колективі, проведення корекційної та профілактичної роботи з підлітками, які мають низький соціометричний статус або демонструють деструктивні стратегії конфліктної поведінки. Розроблені практичні рекомендації можуть бути впроваджені в програми психологічного супроводу учнів старшої школи, у тематичні тренінги розвитку комунікативної компетентності, а також використані у викладанні навчальних дисциплін «Соціальна психологія», «Вікова психологія», «Психологія спілкування» у закладах вищої освіти.

**Емпірична база дослідження.** Дослідження проводилося на базі загальноосвітнього навчального закладу. У дослідженні взяли участь 56 підлітків віком 14-17 років, з них: учні 9-го класу - 18 осіб, 10-го класу - 19 осіб, 11-го класу - 19 осіб; за статтю - 33 дівчини та 23 хлопці. Дослідження проводилося з дотриманням принципів психодіагностичної етики: конфіденційності, добровільності участі та анонімності отриманих даних.

**Структура та обсяг роботи.** Робота складається зі вступу, двох розділів (теоретичного та емпіричного), висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить 104 сторінки, з яких основного тексту - 71 сторінка.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

### **1.1. Поняття міжособистісних стосунків у психологічній науці**

Міжособистісні стосунки традиційно розглядаються в психологічній науці як одна з фундаментальних категорій, що охоплює всю сукупність зв'язків та взаємодій між людьми у процесі їхньої спільної життєдіяльності. У вітчизняній соціальній психології змістовне визначення цього поняття подає П. П. Горностай: разом зі співавторами він трактує міжособистісні стосунки як систему установок, орієнтацій, очікувань і стереотипів, через які люди сприймають та оцінюють одне одного у спільній діяльності та спілкуванні [11, с. 102]. Таке визначення дозволяє розглядати міжособистісні стосунки одночасно і як суб'єктивний психологічний феномен, і як об'єктивну характеристику міжсуб'єктної взаємодії в реальних соціальних умовах. Дослідник підкреслює, що психологічна сутність стосунків розкривається лише в їх процесуальності - тобто у живому розгортанні взаємодії, у якій кожен учасник одночасно є і суб'єктом, і об'єктом сприйняття іншого.

Дещо іншу акцентуацію пропонує В. М. Поліщук, який наголошує на динамічному характері міжособистісних стосунків та на їх включеності в широкий контекст соціально-психологічних процесів групи. На думку дослідника, міжособистісні стосунки виникають і розгортаються в межах конкретної соціальної спільноти й тісно пов'язані з її структурно-функціональними характеристиками, груповими нормами та цінностями [34, с. 57]. У такій перспективі індивід постає не лише як автономний суб'єкт стосунків, але й як учасник складної мережі групової динаміки, де кожен його контакт із іншою особою опосередкований ширшим соціальним полем. Запропонований підхід дозволяє враховувати в аналізі міжособистісних стосунків не тільки індивідуальні характеристики учасників взаємодії, але й контекстуальні чинники - роль колективу, специфіку діяльності, культурне тло.

Зіставлення наявних теоретичних розробок свідчить, що міжособистісні стосунки належать до найбільш складних і багатовимірних явищ соціальної дійсності. Їх неможливо звести до простої суми взаємодій між окремими людьми: міжособистісні стосунки включають емоційне забарвлення, оцінні судження, поведінкові установки та когнітивні уявлення про іншого, що формуються у процесі взаємного пізнання та спілкування [35, с. 174]. Саме ця багатоплановість зумовлює інтерес численних психологічних шкіл та напрямів до вивчення міжособистісних стосунків з різних методологічних позицій - діяльнісного, особистісного, системно-структурного, інтеракційного. Кожен з цих підходів висвітлює окремі грані феномена, але повне його розуміння можливе лише за умови їх синтезу. Така інтегративна позиція є характерною для сучасної української психології і відображається у нових навчальних та наукових виданнях.

Особливу увагу структурним компонентам міжособистісних стосунків приділяє у своїх дослідженнях М. В. Горенко. Авторка обґрунтовує положення про те, що в основі міжособистісних стосунків лежать три взаємопов'язані компоненти: когнітивний (взаємопізнання, формування образу іншого), емоційний (симпатія, антипатія, привабливість, відштовхування) та поведінковий (стиль взаємодії, форми контакту) [10, с. 24]. Кожен з цих компонентів робить свій внесок у загальну якість стосунків і може стати предметом самостійного емпіричного дослідження. Дослідниця також звертає увагу на динамічний характер взаємозв'язку між компонентами: зміни в одному з них неминуче спричиняють трансформацію інших. Так, наприклад, переоцінка когнітивного образу іншої особи зазвичай супроводжується зміною емоційного ставлення до неї, що, своєю чергою, виявляється у поведінкових реакціях.

Більш широке розуміння структури міжособистісної взаємодії пропонує А. Б. Коваленко, яка у співавторстві обґрунтовує положення про триєдину структуру спілкування, що тісно перетинається з проблематикою міжособистісних стосунків. Дослідниця виокремлює перцептивну

(сприйняття та розуміння іншого), комунікативну (обмін інформацією) та інтерактивну (організація взаємодії) сторони, кожна з яких реалізується в конкретних формах міжособистісних відносин [20, с. 75]. Такий підхід дозволяє бачити стосунки не як статичну характеристику, а як процес, що розгортається в часі і має внутрішню логіку розвитку. Особливо важливим у цій моделі є те, що жодна з трьох сторін не може повноцінно функціонувати без двох інших: збій на одному з рівнів неминуче відображається на якості міжособистісних стосунків загалом і потребує психологічної корекції.

Невід'ємною складовою сучасного розуміння міжособистісних стосунків є їх емоційно-ціннісний вимір. У психологічній літературі акцентується, що саме емоційна складова стосунків - симпатії, прихильності, довіра, протистояння - значною мірою визначає реальну якість контактів і впливає на психологічне благополуччя учасників взаємодії [47, с. 215]. Емоційні зв'язки виступають своєрідним «психологічним каркасом» міжособистісних стосунків, на який нашаровуються когнітивні уявлення та поведінкові звички. Саме тому емпіричні дослідження міжособистісних стосунків передбачають обов'язкову діагностику емоційного компонента: симпатій, антипатій, ступеня близькості, рівня довіри. Без урахування цього виміру опис міжособистісних стосунків залишається неповним і не дозволяє розкрити справжню природу взаємодії між людьми.

Системний аналіз функцій міжособистісних стосунків здійснено у працях О. А. Даценко. Дослідниця наголошує, що міжособистісні стосунки виконують у житті людини низку взаємопов'язаних функцій: інформаційну (обмін відомостями про світ та про себе), регулятивну (узгодження поведінки), емотивну (задоволення потреби в емоційній підтримці), соціалізаційну (засвоєння соціальних норм та ролей) [14, с. 41]. Реалізація цих функцій забезпечує не тільки ефективну спільну діяльність людей, але й їхній особистісний розвиток. Своєрідність авторської позиції О. А. Даценко полягає в тому, що жодна з названих функцій не існує ізольовано: вони реалізуються одночасно й безперервно, переплітаючись у єдиному процесі спілкування.

Порушення будь-якої з функцій призводить до дисфункційності стосунків загалом і часто стає підґрунтям для виникнення міжособистісних конфліктів.

Доповнюючи функціональний аналіз, О. І. Кудерміна підкреслює, що міжособистісні стосунки виступають важливим чинником формування особистості та її соціальної адаптації. У спільних дослідженнях вона показує, що саме у системі міжособистісних стосунків відбувається інтеграція індивіда в соціум, формуються його соціальні навички, ціннісні орієнтації та механізми психологічного захисту [24, с. 117]. Цей процес особливо інтенсивно проходить у дитячому та підлітковому віці, коли референтні групи однолітків і значущі дорослі відіграють вирішальну роль у становленні особистості. Якість міжособистісних стосунків у цей період, як зазначає дослідниця, безпосередньо впливає на подальшу здатність людини будувати близькі стосунки в дорослому віці, її професійну успішність та емоційне благополуччя.

Варто зауважити, що міжособистісні стосунки значною мірою опосередковують вплив суспільства на особистість і навпаки - вплив особистості на соціальне середовище. Через мережу міжособистісних контактів культурні зразки, цінності, моделі поведінки переходять у внутрішній світ людини, а індивідуальні особливості, ідеї та цілі, навпаки, виносяться у соціальний простір [8, с. 67]. Це робить дослідження міжособистісних стосунків актуальним не лише для соціальної, а й для загальної та вікової психології, психології особистості, педагогічної психології та інших галузей. Особливо важливим воно стає у вивченні перехідних, кризових періодів розвитку особистості - таких, як підлітковий вік, коли система міжособистісних стосунків зазнає глибокої перебудови і починає виконувати нові, вищі функції в особистісному становленні людини.

Класифікаційні підходи до міжособистісних стосунків знайшли відображення у працях В. П. Пісоцького. Спільно зі співавторкою він пропонує розрізняти стосунки за низкою критеріїв: за змістом (ділові та особисті), за тривалістю (короткочасні та довготривалі), за модальністю

(позитивні, негативні, амбівалентні), за рівнем формальності (офіційні та неофіційні) [32, с. 142]. Така типологія дозволяє більш диференційовано підходити до аналізу конкретних сфер міжособистісної взаємодії. Учений також наголошує, що в реальному житті ці види стосунків рідко існують у «чистій» формі: одна й та сама пара людей може водночас перебувати у ділових і особистих, формальних і неформальних, позитивно та амбівалентно забарвлених стосунках. Це робить аналіз міжособистісних стосунків багатовимірним завданням, що потребує врахування різних критеріїв одночасно.

Власну логіку класифікації пропонує Г. В. Товканець, яка концентрує увагу на комунікативному вимірі міжособистісних стосунків у контексті професійно-педагогічної взаємодії. Дослідниця виокремлює три провідні рівні таких стосунків: соціально-рольовий, діловий і особистісно-довірчий, кожен з яких передбачає власну логіку розгортання та власні психологічні характеристики [42, с. 49]. Перехід стосунків з нижчого рівня на вищий супроводжується поглибленням взаємного пізнання, посиленням емоційної залученості та ускладненням мотиваційної структури взаємодії. На думку Г. В. Товканець, найбільш продуктивним для особистісного розвитку є особистісно-довірчий рівень, коли учасники взаємодії сприймають одне одного як цілісних, унікальних особистостей і взаємно сприяють їхньому розкриттю. Саме до цього рівня має тяжіти, зокрема, виховна взаємодія в шкільному середовищі.

Зарубіжні дослідження останніх років акцентують увагу на ролі вербальних та невербальних чинників в успішності міжособистісної взаємодії, а також на впливі цифрових технологій на форми сучасного спілкування [50, с. 391]. Міжособистісні стосунки в умовах інформаційного суспільства здобувають нові ознаки: вони стають більш опосередкованими технологічно, фрагментарнішими в часі, водночас не втрачаючи своєї базової психологічної природи. З'являються нові форми спілкування - текстова комунікація через месенджери, відеозв'язок, обмін мультимедійним контентом, які мають

власну специфіку і потребують окремого психологічного осмислення. Це робить актуальним переосмислення класичних теоретичних моделей міжособистісних стосунків з огляду на трансформації соціального середовища, які відбуваються у XXI столітті, особливо стосовно молоді та підлітків як найактивніших користувачів цифрових технологій.

Узагальнення проаналізованих наукових позицій дозволяє визначити міжособистісні стосунки як складну, багаторівневу систему емоційних, когнітивних та поведінкових зв'язків між людьми, що формуються у процесі їхньої спільної діяльності та спілкування і виконують у житті особистості низку важливих функцій - від обміну інформацією до соціалізації та регуляції поведінки. Багатоаспектність та поліфункціональність цього явища потребують комплексного дослідницького підходу, що поєднує теоретичний аналіз з емпіричним вивченням конкретних соціально-психологічних виявів стосунків у різних вікових групах. Особливого значення такий підхід набуває при дослідженні міжособистісних стосунків у підлітковому віці, коли вони стають провідним чинником розвитку особистості, що й буде розглянуто у наступних підрозділах роботи.

## **1.2. Соціально-психологічні особливості підліткового віку**

Підлітковий вік розглядається у сучасній віковій психології як один з найскладніших і водночас найбільш значущих періодів онтогенезу - перехідна фаза між дитинством і дорослістю, що супроводжується глибокою перебудовою всіх сфер особистості. Ґрунтовний аналіз закономірностей цього періоду здійснено у працях І. С. Булах, яка обґрунтовує концепцію особистісного зростання підлітків як процесу свідомого самотворення суб'єкта в соціальному просторі. У монографії дослідниці підкреслюється, що підлітковий вік - це не просто перехід, а активне становлення нової особистісної якості, центром якого є формування самосвідомості та ціннісно-

сміслової сфери [5, с. 47]. Хронологічні межі підліткового віку у вітчизняній психології найчастіше окреслюються від 11-12 до 14-15 років (молодший підлітковий вік) і від 14-15 до 17-18 років (старший підлітковий вік або рання юність). Саме в цьому інтервалі відбуваються найбільш інтенсивні якісні зміни в особистості, що зумовлюють особливу увагу науковців до проблематики цього вікового етапу.

До числа найскладніших періодів онтогенезу підлітковий вік відносить також О. М. Близнюкова, яка детально аналізує його психологічні особливості в контексті можливостей фасилітативних впливів. Дослідниця наголошує на амбівалентному характері підліткового розвитку: з одного боку, спостерігається бурхливий ріст когнітивних можливостей, формування абстрактного мислення, розширення кола інтересів, а з іншого - підвищена вразливість, емоційна нестабільність, конфліктність та гостра потреба у самоствердженні [3, с. 124]. Саме це поєднання потенціалу і вразливості робить підлітковий вік періодом особливих можливостей для психолого-педагогічного супроводу: вчасна та коректна підтримка з боку дорослих здатна суттєво вплинути на якість особистісного зростання. Авторка також звертає увагу на те, що психологічна специфіка підлітка значною мірою визначається тим, наскільки його найближче соціальне оточення - родина, школа, група однолітків - забезпечує умови для реалізації нових потреб і можливостей.

Серед сутнісних особливостей підліткового віку психологи традиційно виокремлюють перехідний, кризовий характер розвитку. У сучасних навчальних виданнях наголошується, що підлітковий вік є «віком другого народження особистості», коли формуються самосвідомість, рефлексія, образ Я, а зовнішні соціальні вимоги починають доповнюватися активним внутрішнім самовизначенням [43, с. 218]. Криза підліткового віку має складний, неоднорідний характер: вона проявляється не лише в очевидних поведінкових ознаках (негативізм, протестність, конфліктність із дорослими), але і в глибоких психологічних трансформаціях - переоцінці системи

цінностей, перебудові мотиваційної сфери, перегляді стосунків зі значущими іншими. Саме цей процес створює основу для появи нових психологічних утворень, характерних виключно для підліткового періоду розвитку, і пояснює, чому проста педагогічна корекція поведінки часто виявляється недостатньою для розв'язання труднощів, з якими стикаються підлітки.

Найважливішим психологічним новоутворенням підліткового віку, на думку К. В. Седих, є почуття дорослості та пов'язане з ним прагнення до самостійності, незалежності, визнання з боку оточуючих. У навчальному посібнику, виданому під редакцією дослідниці, це новоутворення трактується як суб'єктивне переживання підлітком себе як «вже не дитини», що породжує специфічні форми поведінки: прагнення до незалежності в ухваленні рішень, опір контролю, орієнтацію на дорослі норми та цінності [36, с. 89]. Поряд із цим формуються рефлексивне мислення, здатність до самоспостереження та самоаналізу, що становить когнітивну основу самосвідомості. Поява цих новоутворень кардинально змінює характер взаємодії підлітка з оточуючим світом: він починає не просто реагувати на зовнішні впливи, але й активно вибудовувати свою позицію щодо них, відстоювати власні погляди та цінності навіть тоді, коли це призводить до конфліктів зі значущими дорослими.

Особлива увага в сучасних зарубіжних дослідженнях приділяється проблемі формування ідентичності в підлітковому віці. У ґрунтовному огляді S. Branje та її співавтори описують динаміку розвитку ідентичності в цей період як активний процес, що передбачає експериментування з різними соціальними ролями, перегляд цінностей, дослідження альтернатив особистісного й професійного самовизначення [52, с. 912]. Дослідниця зазначає, що підлітки знаходяться у стані «ідентифікаційного пошуку», який може супроводжуватися періодами невизначеності, сумнівів та емоційного дискомфорту. Водночас саме цей пошук створює основу для формування зрілої, інтегрованої ідентичності в дорослому віці. Якість і успішність процесу значною мірою залежать від соціальної підтримки - наявності значущих

дорослих, які приймають підлітка, та групи однолітків, у якій він може випробовувати різні версії свого «Я» без надмірного страху бути відкинутим.

Сформований у підлітковому віці образ Я має низку характерних рис: він стає більш диференційованим, охоплюючи різні сфери життя, більш стабільним у часі, але водночас і більш критичним - підлітки часто дуже суворо оцінюють самих себе, що може спричиняти зниження самооцінки та емоційні переживання [6, с. 73]. Розбіжність між реальним та ідеальним образом Я є типовою для цього віку і виступає як рушійна сила саморозвитку, проте при надмірному характері може призводити до невротичних реакцій, депресивних станів, проблем із самоприйняттям. Особливо чутливими до таких ризиків стають підлітки, які виховуються в умовах надмірної критики або, навпаки, недостатньої уваги з боку дорослих. У зв'язку з цим важливим завданням психологічного супроводу є допомога підлітку у вибудовуванні адекватної, реалістичної самооцінки, що ґрунтується як на визнанні власних сильних сторін, так і на здатності тверезо оцінювати свої обмеження.

Виокремлення провідної діяльності - один із класичних методологічних принципів вікової психології, і для підліткового віку нею традиційно визнається інтимно-особистісне спілкування з ровесниками. Цю позицію докладно аргументує у своїх роботах Т. А. Волошина, яка показує, що саме у спілкуванні з однолітками підліток засвоює соціальні норми та цінності, формує комунікативні навички, набуває досвіду побудови близьких емоційних стосунків [7, с. 53]. Дослідниця підкреслює, що референтна група однолітків стає для підлітка джерелом еталонів поведінки, оцінювання, самооцінки, нерідко витісняючи з цих позицій родину і школу. У межах такої групи підліток отримує можливість бути собою, експериментувати з різними ролями та стилями спілкування, отримувати зворотний зв'язок від людей зі схожим життєвим досвідом - чого нерідко неможливо досягти у спілкуванні з дорослими, які за визначенням перебувають в іншій життєвій позиції.

Значущість впливу однолітків у підлітковому віці підтверджується великомасштабним мета-аналізом, проведеним М. Giletta та її співавторами. У

роботі узагальнено результати численних лонгitudних досліджень, які демонструють, що однолітки впливають на широкий спектр сфер життя підлітка - від навчальної мотивації та ставлення до власного тіла до ризикованих форм поведінки і соціальних установок [55, с. 730]. Особливо сильним цей вплив є у середньому підлітковому віці (приблизно 13-15 років), коли відбувається активна перебудова системи прихильностей: емоційна автономія від батьків зростає, а значення друзів і близьких ровесників сягає максимуму. Авторка наголошує на потребі враховувати характер впливу однолітків при організації виховної та психопрофілактичної роботи: позитивне середовище ровесників може бути потужним ресурсом розвитку, а негативне - чинником серйозних ризиків, що особливо актуально в умовах сучасного цифрового спілкування підлітків.

Психологічна специфіка підліткового віку значною мірою зумовлена також фізіологічними змінами, пов'язаними зі статевим дозріванням. Гормональна перебудова організму супроводжується підвищеною емоційною лабільністю, зміною статури, формуванням нового тілесного образу, посиленням інтересу до власної зовнішності та до представників іншої статі [31, с. 8]. Ці зміни відбуваються не одночасно у всіх дітей одного віку, що породжує додаткові переживання, пов'язані з порівнянням себе з ровесниками. Підлітки, у яких темпи фізичного розвитку відрізняються від середньостатистичних (як у бік прискорення, так і у бік уповільнення), особливо чутливі до соціальних оцінок і нерідко стикаються з труднощами в адаптації до групи однолітків. Урахування цих закономірностей важливе для адекватного розуміння поведінки конкретного підлітка та вибудовування ефективних стратегій психологічної взаємодії з ним як у шкільному, так і в сімейному контексті.

Емоційна сфера підлітка зазнає суттєвої перебудови, яка стає предметом окремих наукових досліджень. Особливості психоемоційних станів підлітків докладно проаналізовано в роботах О. П. Хомчук, де показано, що для цього віку характерними є підвищена емоційна реактивність, нестабільність

настрою, схильність до різких переходів від ейфорії до пригніченості, вразливість у відповідь на критику [46, с. 110]. Авторка наголошує, що ці особливості не є патологічними - вони відображають природний процес дозрівання нейрогуморальної регуляції та емоційно-вольової сфери. Водночас у певних умовах (тривалий стрес, конфлікти у родині, шкільні труднощі, наслідки воєнних подій) природна емоційна нестабільність підліткового віку може поглиблюватися та переходити у клінічно значущі стани - тривожні розлади, депресивні реакції, психосоматичні прояви, що потребують професійної психологічної допомоги, а часом і медичного супроводу.

Окрему увагу слід приділити такому феномену підліткового віку, як акцентуації характеру - крайні варіанти норми, при яких окремі риси характеру надмірно посилені і за певних умов можуть зумовлювати ускладнення в адаптації. У дослідженні С. Полікарчик показано, що підлітки з різними типами акцентуацій займають різний статус у системі комунікацій з ровесниками: одні легко інтегруються у групу, інші відчують значні труднощі у налагодженні дружніх контактів [33, с. 91]. Особливо вразливими у міжособистісній взаємодії, за даними авторки, є підлітки із сензитивним, тривожним та шизоїдним типами акцентуацій - вони часто залишаються «на периферії» класного колективу, мають низький соціометричний статус, потребують додаткової психологічної підтримки. Розуміння цих особливостей дозволяє психологу та педагогам більш диференційовано підходити до роботи з конкретним підлітком, враховуючи його типологічні особливості та потенційні зони ризику в спілкуванні з ровесниками.

Сукупність розглянутих характеристик дозволяє говорити про підлітковий вік як про період, коли соціально-психологічні чинники набувають вирішального значення в розвитку особистості. Найважливіші новоутворення віку - почуття дорослості, самосвідомість, рефлексія, формування ідентичності - не можуть розгорнутися у відриві від системи міжособистісних стосунків, насамперед стосунків з ровесниками та значущими дорослими [2, с. 67]. Школа, родина, неформальні групи

однолітків стають полем, у якому ці новоутворення набувають конкретного змісту, а індивідуальні психологічні риси підлітка виявляються, перевіряються і трансформуються. Тому будь-яке дослідження особистості підлітка з необхідністю включає аналіз його соціально-психологічного оточення - стосунків з близькими дорослими, місця у класному колективі, особливостей дружніх контактів, способів вирішення конфліктів. Без такого контекстного аналізу опис підлітка буде неповним і не дозволить виявити справжні чинники його психологічного благополуччя або труднощів у розвитку.

Узагальнюючи проаналізовані теоретичні позиції, можна виділити ключові соціально-психологічні особливості підліткового віку: перехідний, кризовий характер розвитку; формування таких новоутворень, як почуття дорослості, самосвідомість, рефлексивне мислення; активний пошук ідентичності; зростання значущості однолітків при одночасному прагненні до автономії від дорослих; підвищена емоційна реактивність та чутливість до соціальних оцінок. Усі ці особливості безпосередньо пов'язані з системою міжособистісних стосунків підлітка і відображаються в специфіці його комунікативної поведінки, соціометричного статусу та стратегій вирішення конфліктів - що становить безпосередній предмет емпіричного дослідження.

### **1.3. Соціально-психологічні чинники формування міжособистісних стосунків підлітків**

Серед індивідуально-психологічних детермінант формування міжособистісних стосунків підлітків провідне місце посідає рівень розвитку комунікативної компетентності особистості. Теоретичний аналіз цієї проблеми здійснено у працях У. Б. Михайлишин, яка розглядає комунікативну компетентність як інтегральну характеристику, що охоплює здатність до ефективного спілкування, розуміння емоційних станів партнера, гнучкого використання вербальних і невербальних засобів, конструктивного виходу з

комунікативно складних ситуацій [28, с. 706]. Дослідниця наголошує, що саме у підлітковому віці відбувається активне становлення цих умінь, причому їх рівень безпосередньо впливає на успішність налагодження дружніх контактів, місце у класному колективі, ставлення з боку ровесників і дорослих. Підлітки з високим рівнем комунікативної компетентності мають ширше коло друзів, легше адаптуються до нових соціальних ситуацій, ефективніше відстоюють власні інтереси, водночас зберігаючи позитивні стосунки з оточенням і залишаючись відкритими до нових контактів.

Поряд із комунікативною компетентністю істотну роль у формуванні міжособистісних стосунків відіграє стиль поведінки особистості у взаємодії з іншими. Психологічні особливості стилів поведінки підлітків у міжособистісній взаємодії досліджувала Л. І. Дідковська, яка показала, що в цей віковий період відбувається активна апробація та закріплення певних стійких поведінкових патернів - від гнучкого, партнерського стилю до домінантного, агресивного або, навпаки, поступливого, залежного [16, с. 117]. Авторка зазначає, що обраний підлітком стиль поведінки тісно пов'язаний з типологічними особливостями характеру, попереднім досвідом сімейного виховання та реакціями значущого оточення. Закріплений у цьому віці поведінковий стиль значною мірою визначає характер міжособистісних стосунків особистості і в подальшому житті, що робить його корекцію важливим завданням психологічного супроводу старшокласників, особливо у випадках виявлення деструктивних поведінкових тенденцій.

Поглиблений розгляд особистісних чинників міжособистісних стосунків передбачає урахування того, як саме підлітки обирають та використовують різноманітні засоби спілкування. У сучасних дослідженнях зазначається, що сьогоденні підлітки одночасно використовують декілька каналів комунікації - безпосереднє контактне спілкування, телефонні розмови, текстові повідомлення в месенджерах, відеозв'язок, обмін мультимедійним контентом, що створює специфічну мозаїку комунікативних практик [25, с. 292]. Вибір тих чи інших засобів значною мірою визначається як індивідуальними

характеристиками (рівень соціальної тривоги, екстраверсія/інтроверсія, мотивація спілкування), так і соціальним контекстом (характер контакту, тип адресата, тематика спілкування). Це робить актуальним вивчення зв'язку між комунікативними перевагами підлітка та якістю його реальних міжособистісних стосунків, оскільки спосіб спілкування часто визначає його зміст і психологічні наслідки.

Перехід від індивідуальних до групових чинників міжособистісних стосунків підлітків актуалізує аналіз ролі класного колективу як основного середовища спілкування дітей цього віку. Проблеми міжособистісного спілкування підлітків у шкільному контексті розглядаються у дослідженні О. Дудар, яка спільно зі співавторкою показує, що клас становить унікальну соціально-психологічну структуру, у межах якої підліток здійснює значну частину свого соціального досвіду [17, с. 388]. У цій структурі діють власні групові норми, ролі, ієрархії та механізми соціального впливу, які значною мірою формують комунікативну поведінку учнів. Дослідниця підкреслює, що якість стосунків у класі - рівень довіри, прийняття, психологічної безпеки - безпосередньо впливає на емоційне благополуччя кожного учня та на його успішність у навчанні. Неприятливий соціально-психологічний клімат класу нерідко стає підґрунтям для індивідуальних труднощів у комунікації та зниження загальної мотивації до навчальної діяльності.

Особливим класом групових чинників, що впливають на формування міжособистісних стосунків підлітків, є різноманітні конфліктні ситуації, які виникають у шкільному середовищі. Цю проблематику докладно досліджує Т. О. Мельник, яка аналізує психологічні особливості міжособистісних конфліктів підлітків у навчальній діяльності [27, с. 169]. У роботі дослідниці виокремлюються основні типи конфліктів - «учень-учень», «учень-учитель», «учень-група», - кожен з яких має власну логіку розгортання, типові причини та психологічні наслідки. Особливе значення авторка надає конфліктам між однолітками, які, на відміну від конфліктів з дорослими, безпосередньо позначаються на соціометричному статусі підлітка та якості його дружніх

зв'язків. Способи розв'язання таких конфліктів стають своєрідним «майданчиком» формування довготривалих стратегій конфліктної поведінки, які закріплюються в особистості і переносяться у дорослі стосунки.

Аналіз групових чинників міжособистісних стосунків підлітків залишався б неповним без урахування ширшого соціокультурного контексту, у якому розгортається їхнє життя. У сучасній психологічній літературі підкреслюється, що сьогоденні підлітки розвиваються в умовах принципово нового соціального середовища - швидкоплинного, інформаційно перевантаженого, ціннісно неоднорідного, де традиційні дорослі авторитети послаблюються, а вплив горизонтальних мереж однолітків посилюється [45, с. 14]. Ця ситуація створює специфічні соціально-психологічні виклики: від необхідності самостійно орієнтуватися у потоці суперечливої інформації до пошуку власної ідентичності в умовах розмитих соціальних еталонів. Урахування цього контексту обов'язкове для коректного розуміння актуальних особливостей міжособистісних стосунків сучасних підлітків і відрізняє їх від попередніх поколінь, які розвивалися у відносно стабільному ціннісно-нормативному просторі.

Окреме й надзвичайно актуальне коло чинників формування міжособистісних стосунків сучасних підлітків пов'язане з цифровим середовищем та соціальними мережами. У ґрунтовному дослідженні D. Boyd, присвяченому соціальному життю підлітків у мережі, обґрунтовується теза про те, що для сучасних молодих людей онлайн- і офлайн-простори давно перестали бути окремими світами і утворюють єдине соціальне середовище, у якому розгортаються їхні стосунки [51, с. 49]. Авторка показує, що підлітки використовують соціальні мережі насамперед для підтримання вже існуючих контактів, а не для пошуку нових, що змінює традиційні уявлення про природу інтернет-спілкування. У цьому контексті важливо відмовитися від спрощеного протиставлення «реального» та «віртуального» спілкування і розглядати їх як взаємодоповнювальні форми сучасної міжособистісної взаємодії.

Емпіричні дослідження особливостей використання соціальних мереж сучасними підлітками здійснено у працях В. Огоренка та його колег. У спільному дослідженні розкривається потенційний вплив соцмереж на психіку та поведінку підлітків: серед позитивних аспектів виокремлено можливості розширення соціальних контактів, обміну інформацією, пошуку референтних груп за інтересами, а серед негативних - ризики порівняльного знецінення, кібербулінгу, формування залежної поведінки [29, с. 4]. Дослідник наголошує, що визначальним чинником впливу соціальних мереж є не сам факт їх використання, а характер залучення підлітка - тривалість, мотивація, переважаючі форми активності, наявність батьківського супроводу. У результаті одна й та сама платформа може ставати як джерелом розвитку соціальних навичок, так і чинником ризику для емоційного благополуччя.

Доповненням до аналізу впливу соціальних мереж є вивчення безпосередніх психоемоційних наслідків їх інтенсивного використання для підлітків. У низці актуальних публікацій задокументовано, що тривале занурення підлітків у простір соціальних мереж може супроводжуватися підвищенням рівня тривоги, симптомами депресії, порушеннями сну, зниженням самооцінки, особливо у відповідь на досвід соціального порівняння [26, с. 65]. Водночас цей вплив не є фатальним: дослідження показують, що його сила і характер значною мірою опосередковуються особистісними особливостями підлітка, рівнем психологічної підтримки з боку родини, наявністю компенсаторних активностей у реальному житті. Це орієнтує психологічну практику не на заборонні стратегії, а на формування у підлітків умінь критичного сприйняття контенту, цифрової гігієни, балансу між онлайн- і офлайн-комунікацією.

Винятково важливим виявляється вплив соціальних мереж на процес формування ідентичності підлітків - один із ключових напрямів розвитку у цьому віці. Цій проблемі присвячено дослідження А. Рубан, яка показала, що соціальні мережі стали для сучасних підлітків специфічним «майданчиком» апробації різних версій власного «Я»: через профільні фотографії, дописи,

історії підліток конструює бажаний образ себе та отримує зворотний зв'язок від оточення у вигляді лайків, коментарів, числа підписників [38, с. 215]. Дослідниця підкреслює, що такий механізм має двоїсту природу: з одного боку, він відкриває нові можливості для самопрезентації, експерименту з ідентичністю, отримання соціального визнання, а з іншого - формує нездорову залежність самооцінки підлітка від кількісних показників соціального схвалення. Подолання цієї залежності потребує цілеспрямованої психологічної роботи з розвитку внутрішніх критеріїв самооцінки.

Іншим важливим аспектом формування міжособистісних стосунків підлітків є засвоєння ними способів реагування у конфліктних ситуаціях. У навчально-методичних матеріалах Л. О. Котлової з психології конфлікту підкреслюється, що конструктивна конфліктна поведінка ґрунтується на володінні певним набором умінь - здатності розпізнавати свої та чужі почуття, формулювати власну позицію, слухати співрозмовника, шукати взаємоприйнятні рішення [23, с. 19]. Дослідниця наголошує, що ці вміння не формуються спонтанно і потребують спеціального навчання та супроводу, особливо у підлітковому віці, коли традиційно загострюється конфліктність із ровесниками й дорослими. Засвоєні в цей період стратегії конфліктної поведінки - конструктивні чи деструктивні - значною мірою визначають характер усіх подальших міжособистісних стосунків особистості.

Розвиток конструктивної конфліктної поведінки підлітків тісно пов'язаний з рівнем сформованості у них емоційної саморегуляції - здатності розпізнавати, усвідомлювати та довільно керувати власними емоційними станами. У сучасній психологічній літературі акцентується, що недостатня сформованість цих умінь часто стає підґрунтям для деструктивних форм взаємодії з однолітками: підлітки, які не вміють справлятися з гнівом, образою, тривогою чи розчаруванням, нерідко компенсують ці стани через агресивні або демонстративні поведінкові прояви [4, с. 54]. Розвиток емоційної саморегуляції тому виступає одним з ключових напрямів психологічного

супроводу підліткового колективу і є необхідною передумовою формування зрілих міжособистісних стосунків з ровесниками й дорослими.

Питання індивідуальних способів подолання стресових ситуацій у міжособистісних стосунках детально розкрито у дослідженнях Л. В. Степаненко з проблеми копінг-стратегій. Авторка трактує копінг як систему усвідомлених дій особистості, спрямованих на подолання труднощів у різних сферах життя, у тому числі у міжособистісній взаємодії, і виокремлює широкий спектр стратегій - від проблемно-орієнтованих та емоційно-орієнтованих до унікальних та регресивних [39, с. 173]. Дослідниця наголошує, що засвоєні у підлітковому віці копінг-стратегії значною мірою визначають здатність особистості зберігати психологічну стійкість у складних соціальних ситуаціях і відновлюватися після конфліктів. Підлітки з переважанням конструктивних копінг-стратегій ефективніше справляються з міжособистісними напруженнями, тоді як домінування деструктивних або унікальних патернів робить їх більш вразливими до соціально-психологічних стресорів.

Невід'ємною складовою успішного міжособистісного спілкування є невербальна комунікація, дослідженню якої присвячено численні роботи J. Burgoon. У ґрунтовному огляді проблеми вона разом зі співавторами показує, що міміка, жести, інтонація, дистанція і просторова орієнтація передають значну частину емоційного й оцінного змісту повідомлення, нерідко суперечачи вербальному формулюванню та викривлюючи його сприйняття [53, с. 67]. Особливо важливим є цей аспект для підліткового віку, коли загострюється чутливість до несловесних сигналів, а сприйняття невербальної поведінки ровесників може стати джерелом як зближення, так і нерозуміння й конфліктів. Розвиток у підлітків здатності розпізнавати власні та чужі невербальні прояви, узгоджувати їх з вербальним змістом виступає важливим напрямом формування комунікативної компетентності у міжособистісному спілкуванні.

Важливо підкреслити, що всі розглянуті вище індивідуально-психологічні чинники - комунікативна компетентність, стиль поведінки, емоційна саморегуляція, копінг-стратегії, навички невербального спілкування - діють у тісному взаємозв'язку і утворюють цілісний комунікативний профіль особистості підлітка. Сильні сторони у одній сфері можуть частково компенсувати слабкі в іншій, але справжня соціально-психологічна зрілість досягається лише за умови гармонійного розвитку всіх перелічених складників [47, с. 320]. Це обумовлює потребу у комплексному психодіагностичному обстеженні підлітків з використанням різних методик, кожна з яких розкриває окрему грань міжособистісних стосунків, а їх поєднання дозволяє побачити цілісну картину індивідуальних особливостей конкретного учня.

Узагальнений погляд на чинники формування міжособистісних стосунків підлітків передбачає одночасне врахування індивідуальних, групових і соціокультурних впливів у їх системній взаємодії. У сучасних публікаціях наголошується, що соціальні мережі та цифрове середовище загалом не замінили, а суттєво трансформували структуру чинників формування стосунків - тепер кожен з них (родина, школа, група однолітків, особистісні характеристики підлітка) діє в єдиному цифрово-опосередкованому полі, що додає нові виміри традиційним соціально-психологічним процесам [30, с. 80]. Завдання сучасної психологічної науки полягає у виявленні нових закономірностей цих процесів, розробленні діагностичного інструментарію, який враховує цифровий контекст, та підготовці практичних рекомендацій для роботи з підлітками - як індивідуальної, так і групової.

Проведений теоретичний аналіз дозволяє виділити основні групи соціально-психологічних чинників формування міжособистісних стосунків підлітків: індивідуально-психологічні (рівень комунікативної компетентності, домінуючий стиль поведінки, особливості емоційно-вольової сфери), групові (соціально-психологічний клімат класного колективу, особливості

конфліктних ситуацій у школі), соціокультурні та цифрові (вплив соціальних мереж, трансформація комунікативних практик, нові механізми формування ідентичності). Усі ці чинники діють не ізольовано, а у складній системній взаємодії, що зумовлює необхідність комплексного емпіричного дослідження міжособистісних стосунків підлітків з урахуванням як їх психологічної специфіки, так і реалій сучасного соціального середовища.

### **Висновки до розділу 1**

Здійснений теоретичний аналіз дозволив визначити міжособистісні стосунки як складну, багаторівневу систему емоційних, когнітивних та поведінкових зв'язків між людьми, що формуються у процесі їхньої спільної діяльності та спілкування. Структуру цих стосунків утворюють три взаємопов'язані компоненти - когнітивний, емоційний і поведінковий, - які реалізуються через перцептивну, комунікативну та інтерактивну сторони взаємодії. У житті особистості міжособистісні стосунки виконують низку важливих функцій: інформаційну, регулятивну, емотивну та соціалізаційну, чим зумовлено їхнє ключове значення для становлення та розвитку особистості, особливо у перехідних вікових періодах.

Розгляд психологічної специфіки підліткового віку показав, що цей етап онтогенезу характеризується перехідним, кризовим характером розвитку та формуванням принципово нових психологічних утворень - почуття дорослості, рефлексивного мислення, активного пошуку ідентичності. Провідною діяльністю стає інтимно-особистісне спілкування з ровесниками, через яке підліток засвоює соціальні норми, формує комунікативні вміння та набуває досвіду емоційно близьких стосунків. Підвищена емоційна реактивність, чутливість до соціальних оцінок і поява акцентуацій характеру роблять міжособистісну взаємодію в цьому віці особливо інтенсивною й

водночас уразливою, що зумовлює необхідність уважного психологічного супроводу підлітків з боку дорослих.

Систематизація соціально-психологічних чинників формування міжособистісних стосунків підлітків дозволила виділити три їхні основні групи: індивідуально-психологічні (рівень комунікативної компетентності, домінуючий стиль поведінки, особливості емоційно-вольової сфери), групові (соціально-психологічний клімат класного колективу, особливості конфліктних ситуацій у шкільному середовищі) та соціокультурно-цифрові (вплив соціальних мереж на самооцінку, ідентичність і комунікативні практики). Усі ці чинники діють у складній системній взаємодії, що актуалізує потребу в комплексному емпіричному дослідженні соціально-психологічних особливостей міжособистісних стосунків підлітків - на чому і зосереджено наступний розділ роботи.

## **РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

### **2.1. Організація та методи дослідження**

Емпіричне дослідження соціально-психологічних особливостей міжособистісних стосунків у підлітковому віці проведено в межах виробничої практики. Метою емпіричного етапу роботи стало визначення характерних для підлітків особливостей комунікативної поведінки, соціометричного статусу в колективі ровесників та домінуючих стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях, а також виявлення вікової динаміки цих характеристик у напрямі від 9-го до 11-го класу. Поставлена мета конкретизувалася у системі емпіричних завдань, що передбачали підбір валідного діагностичного інструментарію, проведення комплексного психологічного обстеження вибірки підлітків, кількісний та якісний аналіз отриманих даних, виявлення міжвікових і гендерних відмінностей, а також встановлення взаємозв'язків між досліджуваними показниками. Перевірці підлягала висунута у вступі гіпотеза про вікову динаміку соціально-психологічних особливостей міжособистісних стосунків підлітків та про наявність значущого зв'язку між соціометричним статусом і сформованістю в підлітка конструктивних стратегій спілкування й вирішення конфліктів.

Вибірку дослідження склали 56 підлітків віком 14-17 років, які навчаються у 9-11 класах загальноосвітнього навчального закладу. Розподіл респондентів за класами становив: учнів 9-го класу - 18 осіб, 10-го класу - 19 осіб, 11-го класу - 19 осіб. За статтю вибірка склалася так: 33 дівчини та 23 хлопці, що відповідає реальному гендерному розподілу в учнівському середовищі і дозволяє провести коректний міжстатевий аналіз отриманих даних. Участь у дослідженні була добровільною, попередньо було отримано згоду адміністрації навчального закладу та учнів. Кожному учаснику присвоювався порядковий номер, що забезпечувало повну анонімність респондентів і конфіденційність даних, оскільки прізвища, імена та інша

персональна інформація у дослідженні не використовувалися. Усі результати оброблялися та зберігалися виключно у знеособленому вигляді.

Організація емпіричного дослідження передбачала послідовну реалізацію кількох взаємопов'язаних етапів. На першому, підготовчому, етапі здійснено теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження, обґрунтовано вибір діагностичного інструментарію, узгоджено умови проведення обстеження з адміністрацією закладу. На другому, основному, етапі було проведено психодіагностичне обстеження учасників дослідження за обраним комплексом методик; обстеження проводилося у груповій формі, у звичних для учнів навчальних умовах, з обов'язковим попереднім інструктажем щодо процедури та призначення кожної методики. На третьому, аналітичному, етапі здійснено кількісну обробку отриманих даних, побудову статистичних таблиць та діаграм, інтерпретацію результатів у контексті висунутої гіпотези. На завершальному, узагальнювальному, етапі сформульовано основні висновки емпіричного дослідження та розроблено практичні рекомендації для психологів, класних керівників і батьків. Окремим, формувальним етапом дослідження стала апробація розробленої тренінгової програми «Мистецтво спілкування» в експериментальній групі ( $n = 15$ ) за схемою «до – після». Цей етап передбачав проведення вхідної (констатувальної) діагностики до початку тренінгу, реалізацію 10 тренінгових занять та повторну (контрольну) діагностику після завершення програми за тим самим комплексом психодіагностичних методик. Для оцінки ефективності впроваджених заходів здійснювався порівняльний аналіз показників до і після проведення тренінгу із застосуванням методів математичної статистики, що дозволило визначити статистично значущі зміни у комунікативній компетентності, стратегіях конфліктної поведінки та соціометричній структурі експериментальної групи.

Для досягнення поставленої мети було підібрано комплекс психодіагностичних методик, який охоплює всі основні аспекти соціально-психологічних особливостей міжособистісних стосунків підлітків -

комунікативну компетентність, соціометричний статус та стратегії поведінки в конфлікті. Першою з методик, що застосовувалися, став «Тест комунікативних умінь» Л. Міхельсона у перекладі та адаптації Ю. З. Гільбуха (Додаток А). Методика спрямована на діагностику рівня комунікативної компетентності та якості сформованості основних комунікативних умінь особистості. Опитувальник містить 27 комунікативних ситуацій, до кожної з яких пропонується п'ять варіантів відповіді; обираючи один з них, респондент демонструє типовий для себе стиль реагування. Усі відповіді класифікуються за трьома стилями: компетентним (партнерським), залежним і агресивним, що дозволяє охарактеризувати домінуючий тип комунікативної поведінки досліджуваного.

Другою застосованою методикою стала соціометрія Дж. Морено (Додаток Б), яка дозволяє діагностувати структуру міжособистісних стосунків у класному колективі та визначити соціометричний статус кожного підлітка серед ровесників. Дослідження проводилося за двома критеріями - емоційним (з ким підлітку хотілося б проводити вільний час) та діловим (з ким хотілося б готуватися до контрольної роботи); обидва критерії передбачали також виявлення негативних виборів. Кількість виборів обмежувалася трьома, що відповідає стандартній процедурі проведення соціометрії в учнівській групі. На основі отриманих даних будувалися соціоматриця та соціограма, обчислювалися кількісні показники - число позитивних та негативних виборів, число взаємних позитивних виборів, коефіцієнт благополуччя стосунків. Залежно від кількості позитивних виборів кожен підліток отримував один із статусних ярликів: «зірка», «той, кому надають перевагу», «прийнятий», «знехтуваний», «ізольований».

Третьою діагностичною методикою став опитувальник К. Томаса - Р. Кілмена «Визначення способів регулювання конфліктів» (Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument), представлений у Додатку В. Методика спирається на двовимірну модель регулювання конфліктів, у якій одна вісь відображає орієнтацію на власні інтереси (напористість), а друга - орієнтацію на інтереси

іншої сторони (кооперація). Опитувальник містить 30 пар тверджень, з яких респондент обирає те, що найточніше характеризує його поведінку у конфліктній ситуації. На основі обчислення балів за кожною шкалою визначається рівень вираженості п'яти стратегій поведінки в конфлікті: суперництва, співпраці, компромісу, уникнення та пристосування, а також виокремлюється домінуюча стратегія, яка є найбільш типовою для досліджуваного.

Особлива увага приділялася процедурним аспектам збору даних. Усі методики проводилися в один навчальний день у груповому форматі, у спокійній, доброзичливій атмосфері, що сприяло отриманню валідних результатів. Перед початком обстеження учасникам пояснювали мету дослідження, наголошувалося на анонімності відповідей та відсутності «правильних» чи «неправильних» варіантів. Кожен учасник отримував комплект бланків, єдиний номер якого переходив через усі методики, що забезпечувало можливість співвіднесення результатів за різними тестами по кожному респонденту. Час виконання усього комплексу методик становив приблизно 50-60 хвилин, що відповідає одному навчальному уроку і не спричиняє втоми у досліджуваних. У разі труднощів із розумінням окремих формулювань респонденти мали можливість звернутися до експериментатора за уточненням.

Опрацювання отриманих даних здійснювалося із застосуванням комплексу математико-статистичних методів. Описова статистика передбачала обчислення середніх, стандартних відхилень, частотних розподілів та відсоткових співвідношень за кожним з досліджуваних показників. Для виявлення статистично значущих відмінностей між групами підлітків (за класом і статтю) застосовувався однофакторний дисперсійний аналіз, а для перевірки гендерних відмінностей — U-критерій Манна-Уїтні. Для встановлення взаємозв'язків між кількісними показниками різних методик використовувався коефіцієнт рангової кореляції Ч. Спірмена, який дозволяє оцінити силу та напрям монотонних зв'язків між змінними.

Результати дослідження візуалізовано у вигляді стовпчикових та кругових діаграм, що дає змогу наочно порівнювати показники різних груп. Усі обчислення виконувалися засобами Microsoft Excel із застосуванням вбудованих статистичних функцій.

Описаний комплекс методик і процедурний підхід до організації дослідження забезпечує всебічне вивчення соціально-психологічних особливостей міжособистісних стосунків підлітків та створює надійну емпіричну базу для перевірки гіпотези. Поєднання трьох діагностичних інструментів, що охоплюють різні рівні взаємодії - індивідуально-комунікативний, груповий та конфліктно-поведінковий, - дозволяє отримати багатовимірну картину досліджуваного феномена і виявити внутрішні зв'язки між його складовими, що становить безпосередній зміст наступного підрозділу.

## **2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження особливостей міжособистісних стосунків підлітків**

Аналіз отриманих емпіричних даних здійснено у відповідності до структури застосованого діагностичного інструментарію та поставлених завдань дослідження. Послідовно розглядаються результати обстеження за тестом комунікативних умінь Л. Міхельсона, соціометричною методикою Дж. Морено та опитувальником К. Томаса - Р. Кілмена; окремий блок аналізу присвячено виявленню взаємозв'язків між досліджуваними показниками та з'ясуванню вікових і гендерних особливостей виявлених закономірностей. Перед безпосереднім описом діагностичних результатів подано загальну характеристику вибірки, що дозволяє коректно інтерпретувати подальші висновки.

Структура вибірки за основними соціально-демографічними параметрами представлена у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Розподіл досліджуваних за віком, статтю та класами навчання

| Клас   | Загальна кількість, осіб | Дівчата | Хлопці | Віковий діапазон |
|--------|--------------------------|---------|--------|------------------|
| 9-й    | 18                       | 11      | 7      | 14-15 років      |
| 10-й   | 19                       | 11      | 8      | 15-16 років      |
| 11-й   | 19                       | 11      | 8      | 16-17 років      |
| Усього | 56                       | 33      | 23     | 14-17 років      |

Як видно з таблиці 2.1, у дослідженні взяли участь 56 учнів старших класів загальноосвітнього навчального закладу. Розподіл за класами є приблизно рівним - по 18-19 осіб у кожному з трьох класів, що дозволяє коректно проводити міжвіковий порівняльний аналіз. Гендерне співвідношення помірно зміщене у бік дівчат (33 особи проти 23 хлопців), однак ця нерівномірність не перешкоджає проведенню статистичного аналізу за статтю та відображає типову гендерну структуру учнівського контингенту старшої школи.

Гендерну структуру вибірки додатково ілюструє рисунок 2.1.

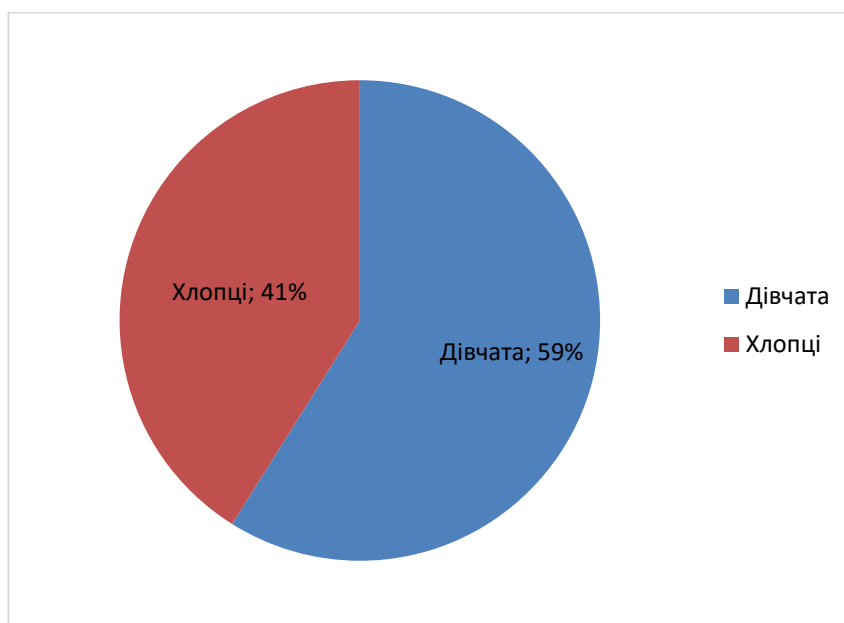


Рис. 2.1. Розподіл вибірки за статтю

Як видно з рисунка 2.1, дівчата становлять 59% вибірки, хлопці - 41%. Таке співвідношення є типовим для старшої школи і відображає реальну гендерну структуру учнівського контингенту. Це дозволяє трактувати

отримані результати як такі, що відображають загальну картину міжособистісних стосунків у підлітковому віці без значущих гендерних спотворень.

Поглибленою характеристикою демографічної структури вибірки є аналіз її вікового складу. У дослідженні взяли участь підлітки чотирьох вікових категорій - 14, 15, 16 і 17 років. Середній вік досліджуваних становив 15,4 року із середньоквадратичним відхиленням близько 1,1 року, що характеризує вибірку як відносно однорідну за віком при достатній варіативності для виявлення вікової динаміки. Вікові межі (14-17 років) охоплюють як середній, так і старший підлітковий вік - періоди, для яких характерні якісно різні рівні розвитку самосвідомості, рефлексивного мислення та соціальних компетенцій. Така вікова структура є оптимальною для досягнення поставлених у роботі завдань, оскільки дозволяє порівняти особливості міжособистісних стосунків у підлітків різних вікових груп та виявити вікові відмінності між ними.

Окрім демографічних характеристик, важливим показником якості вибірки виступає її репрезентативність щодо умов проведення дослідження. Усі учасники навчаються в одному загальноосвітньому навчальному закладі, що, з одного боку, забезпечує єдність соціально-педагогічних умов і дозволяє коректно порівнювати результати між підгрупами, а з іншого - обмежує можливості узагальнення висновків на ширшу популяцію учнів. Однорідність освітнього середовища також зменшує вплив зовнішніх змінних на результати, що особливо важливо при дослідженні соціометричних показників, які чутливі до специфіки конкретних класних колективів. Усі ці характеристики дозволяють розглядати сформовану вибірку як таку, що відповідає завданням пілотного емпіричного дослідження соціально-психологічних особливостей міжособистісних стосунків підлітків.

Розподіл досліджуваних за класами навчання наочно представлено на рисунку 2.2.

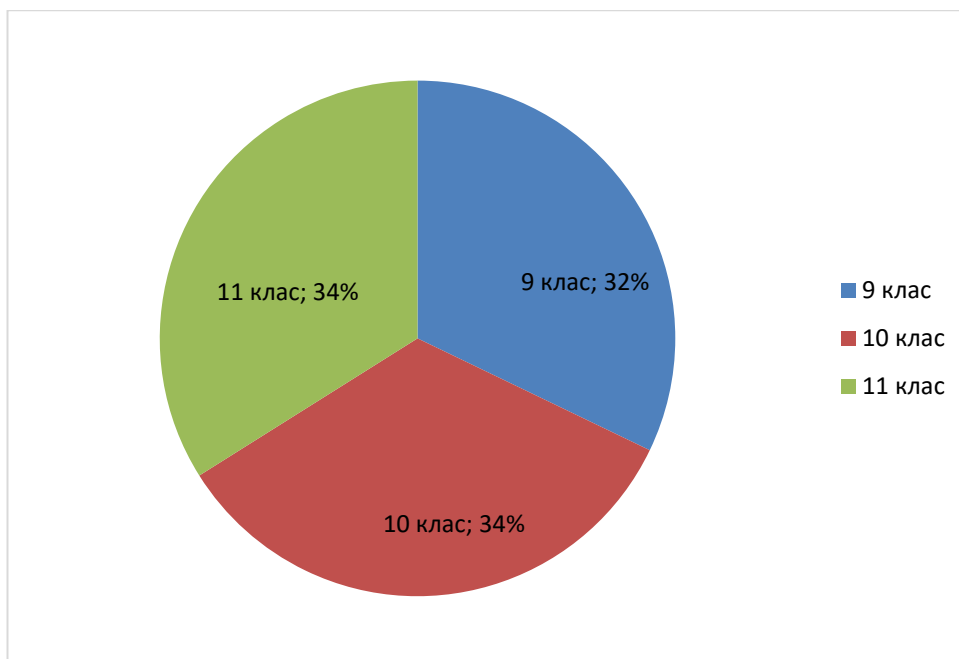


Рис. 2.2. Розподіл вибірки за класами

Дані рисунка 2.2 свідчать про збалансований розподіл вибірки: 9-й клас представляють 32% досліджуваних, 10-й клас - 34%, 11-й клас - 34%. Така структура забезпечує достатню статистичну потужність для аналізу вікової динаміки досліджуваних показників у підлітковому віці.

Перейдемо до результатів психодіагностичного обстеження. Узагальнені показники вираженості різних стилів комунікативної поведінки за тестом Л. Міхельсона представлено на рисунку 2.3.

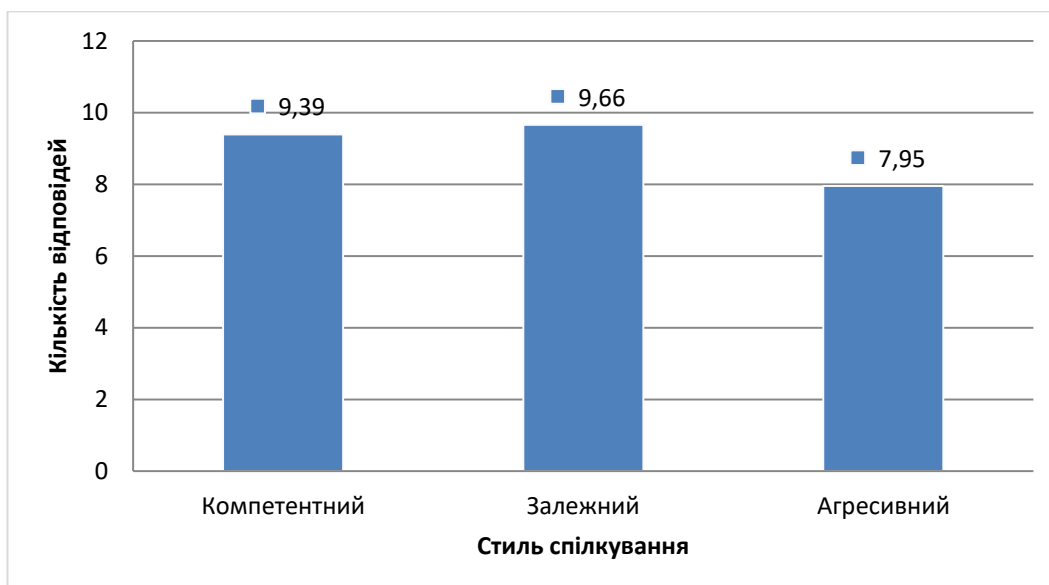


Рис. 2.3. Середні показники вираженості стилів спілкування за тестом Л. Міхельсона у вибірці підлітків

Аналіз даних, наведених на рисунку 2.3, свідчить про відносно збалансоване представлення трьох стилів комунікативної поведінки у вибірці. Найвищий середній показник зафіксовано за залежним стилем (9,66 бала з 27 можливих), що становить 36% усіх відповідей. Дещо нижчим виявився показник компетентного стилю (9,39 бала, або 35%), а найменш вираженим - агресивний стиль (7,95 бала, або 29%). Отримані результати свідчать, що у вибірці підлітків у спілкуванні домінують переважно неконструктивні стратегії - залежна та агресивна (разом 65% усіх відповідей), тоді як на компетентний, партнерський стиль припадає лише третина комунікативних реакцій. Це підтверджує необхідність цілеспрямованої психологічної роботи з розвитку комунікативної компетентності у школярів старшого віку.

Особливий інтерес становить порівняльний аналіз стилів спілкування у різних вікових групах вибірки. Динаміку показників тесту Л. Міхельсона за класами наочно представлено на рисунку 2.4.

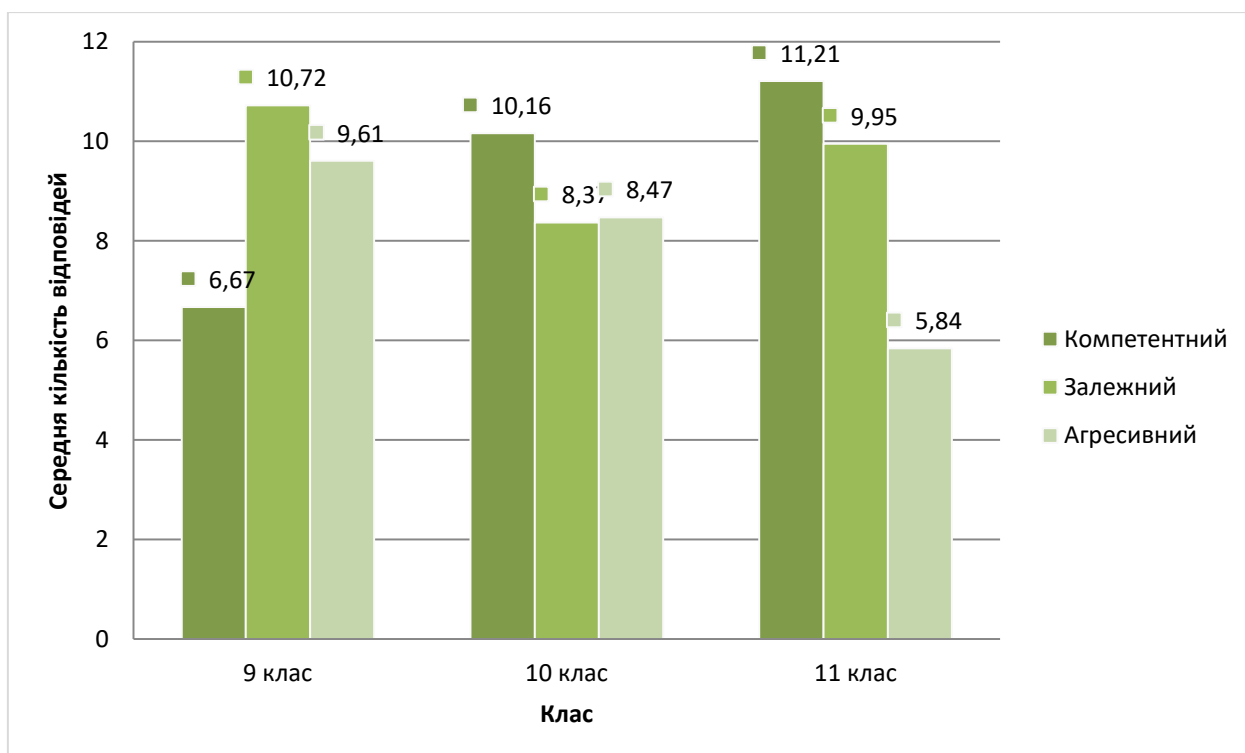


Рис. 2.4. Динаміка стилів спілкування за тестом Л. Міхельсона у розрізі 9-11 класів

Дані рисунка 2.4 виявляють чітку вікову закономірність: у напрямі від 9-го до 11-го класу відбувається помітне зростання показника компетентного

стилю спілкування (з 6,67 бала у 9-му класі до 11,21 бала у 11-му класі) при одночасному зниженні агресивного стилю (з 9,61 до 5,84 бала). Показник залежного стилю має менш виражену динаміку - спочатку дещо знижується (10,72 у 9-му класі, 8,37 у 10-му), а потім зростає у 11-му класі (9,95 бала). Виявлені тенденції повністю узгоджуються з теоретичними положеннями вікової психології про поступове формування у старшому підлітковому віці більш зрілих, конструктивних форм спілкування. Особливо чітко простежується скорочення агресивних реакцій майже в 1,7 раза - це може бути пов'язане з розвитком емоційної саморегуляції, рефлексії та здатності враховувати позицію співрозмовника, що формуються у процесі дозрівання особистості.

Розглянемо результати соціометричного дослідження, які характеризують структуру міжособистісних стосунків у класних колективах. Розподіл учнів за соціометричним статусом наведено на рисунку 2.5.

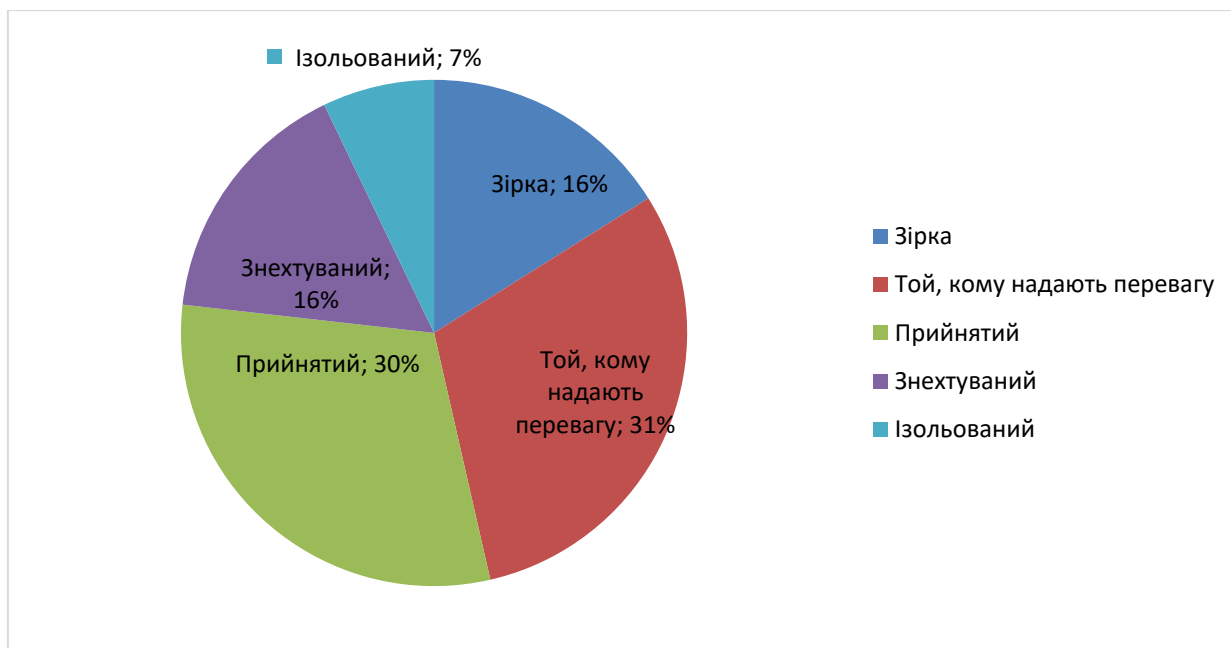


Рис. 2.5. Розподіл соціометричних статусів у вибірці підлітків

Аналіз даних, представлених на рисунку 2.5, показує, що найчисельнішими у структурі вибірки є категорії «той, кому надають перевагу» та «прийнятий» - по 30% (по 17 осіб у кожній). Статус «зірка» отримали 16% досліджуваних (9 осіб), такий самий відсоток припадає на

«знехтуваних» (9 осіб). Найменшу частку - 7% (4 особи) - становлять учні з найбільш проблемним статусом «ізолюваних». Загалом у вибірці переважають підлітки з позитивним або нейтральним соціометричним статусом (76%), що свідчить про в цілому здоровий соціально-психологічний клімат у досліджених класних колективах. Водночас приблизно кожен четвертий підліток (23%) перебуває у складній ситуації - не отримує достатньої кількості позитивних виборів від однокласників і потребує уваги шкільного психолога.

Наступний блок результатів стосується стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях, виявлених за допомогою опитувальника К. Томаса - Р. Кілмена. Узагальнені середні значення за п'ятьма шкалами методики представлені на рисунку 2.6.

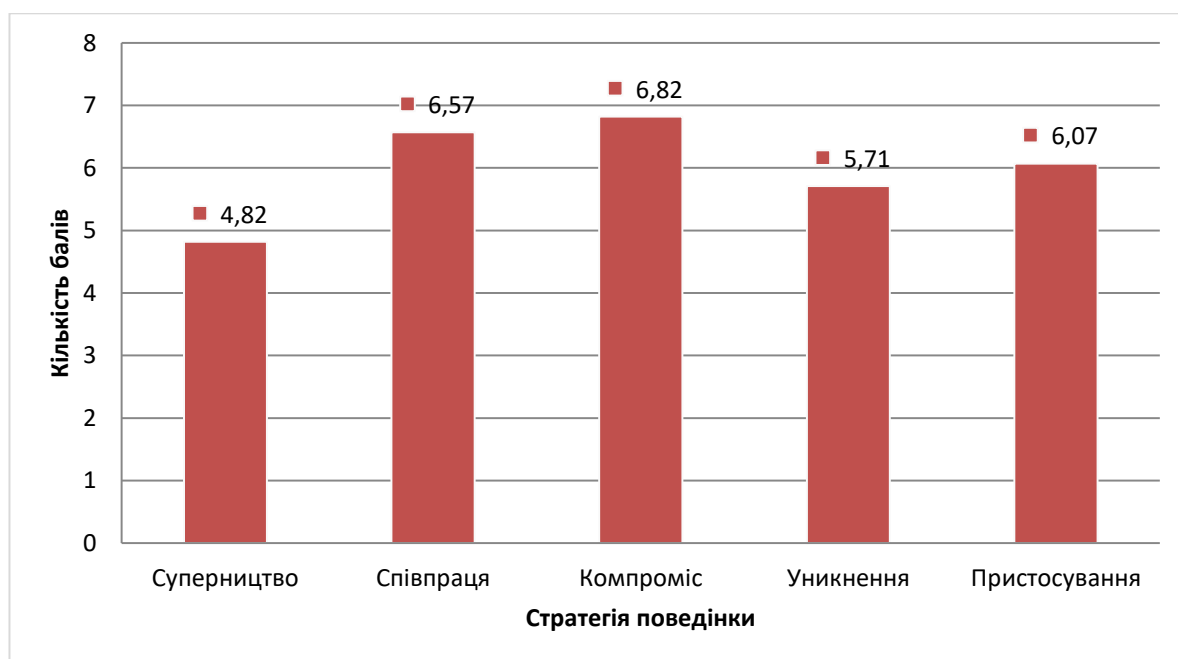


Рис. 2.6. Середні показники вираженості стратегій поведінки в конфлікті за тестом К. Томаса - Р. Кілмена

Розгляд даних, представлених на рисунку 2.6, дозволяє виявити ієрархію стратегій конфліктної поведінки у досліджуваній вибірці. Найбільш вираженою стратегією виявився компроміс (середній бал 6,82 з 12 можливих), за ним - співпраця (6,57). Достатньо помітно представлено також

пристосування (6,07) та уникнення (5,71). Найменш вираженою стратегією є суперництво (4,82). Отримана картина є загалом сприятливою: у вибірці підлітків переважають конструктивні стратегії регулювання конфлікту - компроміс і співпраця (разом 13,4 бала), а деструктивне суперництво посідає останнє місце. Це може свідчити про достатньо високий рівень соціальної зрілості учнів старших класів, які усвідомлюють недоцільність прямого протистояння у міжособистісних стосунках і надають перевагу пошуку взаємоприйнятних рішень.

Важливо проаналізувати і вікову динаміку стратегій конфліктної поведінки. Зміни середніх показників за п'ятьма шкалами тесту в напрямі від 9-го до 11-го класу представлено на рисунку 2.7.

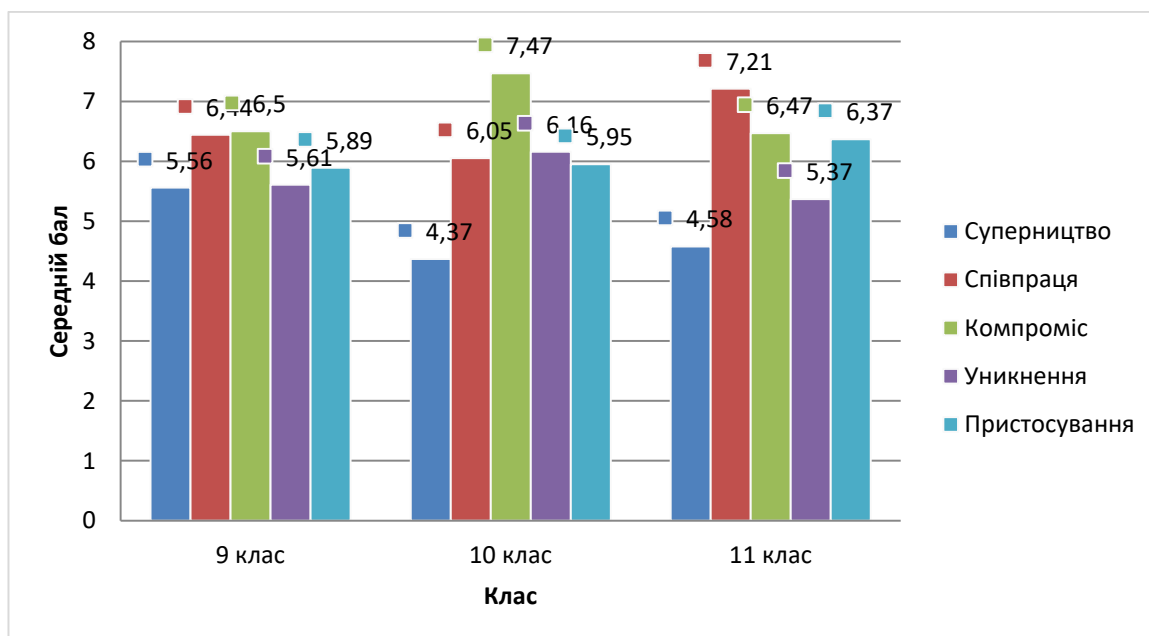


Рис. 2.7. Динаміка стратегій поведінки в конфлікті у розрізі 9-11 класів

Дані рисунка 2.7 виявляють низку важливих закономірностей. По-перше, спостерігається зниження стратегії суперництва у напрямі від 9-го до 10-го класу (з 5,56 до 4,37 бала) із незначним підвищенням у 11-му класі (4,58). По-друге, зростає стратегія співпраці - від 6,4 у 9-му класі до 7,21 у 11-му, що становить найвищий приріст серед усіх п'яти шкал. По-третє, стратегія компромісу досягає піку у 10-му класі (7,47 бала), а потім дещо знижується. Стратегії уникнення та пристосування демонструють менш виражену,

нелінійну динаміку. Виявлені тенденції узгоджуються з теоретичними уявленнями про поступове формування у старших підлітків більш зрілих, орієнтованих на партнерство стратегій вирішення міжособистісних протиріч.

Для більш детального аналізу даних розрахуємо розподіл досліджуваних за домінуючою стратегією поведінки в конфлікті. Результати цього аналізу представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Розподіл досліджуваних за домінуючою стратегією поведінки в конфлікті

| Домінуюча стратегія | Кількість осіб | Відсоток від вибірки, % |
|---------------------|----------------|-------------------------|
| Компроміс           | 15             | 26,8                    |
| Співпраця           | 13             | 23,2                    |
| Суперництво         | 11             | 19,6                    |
| Уникнення           | 11             | 19,6                    |
| Пристосування       | 6              | 10,7                    |
| Усього              | 56             | 100,0                   |

Дані таблиці 2.2 свідчать, що домінуючою стратегією поведінки в конфлікті серед обстежених підлітків найчастіше виступає компроміс - це характерно для майже 27% вибірки. Друге місце посідає співпраця (23%), що разом з компромісом дає половину вибірки (50%) із конструктивно орієнтованим домінуючим стилем. Решта розподіляється між суперництвом, уникненням і пристосуванням, кожне з яких є основним для меншої частки досліджуваних. Звертає на себе увагу, що деструктивне суперництво є провідною стратегією майже у кожного п'ятого підлітка (19,6%), що свідчить про збереження певної кількості учнів зі схильністю до конфронтаційного стилю взаємодії, які потребують психокорекційного впливу.

Зіставлення розподілу домінуючих стратегій з демографічною структурою вибірки розкриває низку додаткових закономірностей. Аналіз за класами навчання показав, що частка підлітків з конструктивним домінуючим стилем (співпраця, компроміс) зростає у напрямі від 9-го до 11-го класу, що добре узгоджується з раніше виявленою віковою динамікою середніх

показників. Найвищу частку учасників з домінуючим суперництвом зафіксовано у дев'ятому класі, тоді як в одинадцятому класі ця стратегія є провідною лише у поодиноких випадках. Гендерний розподіл також виявив певні особливості: дівчата дещо частіше демонструють компроміс і пристосування як домінуючі стратегії, тоді як суперництво помітно частіше зустрічається серед хлопців. Виявлені закономірності загалом узгоджуються з теоретичними уявленнями про гендерну специфіку соціалізації та вікову динаміку соціальної поведінки у підлітковому віці.

З точки зору вікової психології виявлений розподіл стратегій конфліктної поведінки у вибірці є показовим для старшого підліткового віку. Переважання компромісу та співпраці як домінуючих стратегій у половини учасників дослідження свідчить про те, що значна частина старшокласників уже опанувала зрілі форми регулювання міжособистісних розбіжностей і здатна враховувати інтереси як власні, так і протилежної сторони у конфлікті. Водночас наявність помітної частки підлітків з домінуючим суперництвом, уникненням і пристосуванням окреслює напрями подальшої психологічної роботи - від розвитку асертивних навичок у схильних до уникнення підлітків до формування толерантного, орієнтованого на партнерство стилю поведінки у тих, хто переважно реагує конфронтацією або поступливістю.

Заключний блок аналізу присвячений виявленню взаємозв'язків між показниками різних методик. Кореляційний аналіз за коефіцієнтом Ч. Спірмена дозволив встановити статистично значущі зв'язки, узагальнені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Кореляційні зв'язки між показниками досліджуваних методик (за коефіцієнтом Ч. Спірмена)

| Показники      | Компетентний стиль | Залежний стиль | Агресивний стиль | Позитивні соц. вибори |
|----------------|--------------------|----------------|------------------|-----------------------|
| Клас навчання  | 0,41**             | -0,07          | -0,42**          | 0,18                  |
| Співпраця (ТК) | 0,35**             | -0,05          | -0,28*           | 0,32*                 |

|                  |        |       |        |        |
|------------------|--------|-------|--------|--------|
| Компроміс (ТК)   | 0,27*  | 0,12  | -0,33* | 0,21   |
| Суперництво (ТК) | -0,24* | -0,18 | 0,38** | -0,29* |

Примітка: \* - кореляція значуща на рівні  $p < 0,05$ ; \*\* - кореляція значуща на рівні  $p < 0,01$ .

Аналіз даних таблиці 2.3 виявив низку статистично значущих взаємозв'язків. По-перше, клас навчання позитивно корелює з компетентним стилем спілкування ( $r = 0,41$ ) і негативно - з агресивним ( $r = -0,42$ ), що може свідчити про тенденцію до зростання проявів конструктивного стилю спілкування у старших підлітків. По-друге, конструктивні стратегії конфліктної поведінки (співпраця, компроміс) позитивно пов'язані з компетентним стилем спілкування і негативно - з агресивним. По-третє, кількість позитивних соціометричних виборів позитивно корелює зі стратегією співпраці ( $r = 0,32$ ) і негативно - зі стратегією суперництва ( $r = -0,29$ ), що вказує на наявність взаємозв'язку між соціометричним статусом підлітка у класному колективі та його здатністю до партнерської взаємодії і конструктивного розв'язання конфліктів.

Узагальнюючи отримані результати, можна стверджувати, що висунута у вступі гіпотеза знайшла емпіричне підтвердження. По-перше, доведено наявність вираженої вікової динаміки соціально-психологічних особливостей міжособистісних стосунків підлітків: у напрямі від 9-го до 11-го класу зростає сформованість компетентного стилю спілкування та конструктивних стратегій поведінки в конфлікті (співпраця), знижується вираженість агресивних і конкурентних реакцій. По-друге, встановлено статистично значущий зв'язок між соціометричним статусом підлітка у класному колективі та сформованістю в нього компетентного стилю спілкування й конструктивних стратегій вирішення конфліктів. Виявлені закономірності становлять вагомому емпіричну основу для подальшої розробки практичних рекомендацій щодо психологічного супроводу учнів старшої школи.

## Висновки до розділу 2

Емпіричне дослідження соціально-психологічних особливостей міжособистісних стосунків підлітків здійснено на вибірці 56 учнів 9-11 класів загальноосвітнього навчального закладу із застосуванням комплексу психодіагностичних методик: тесту комунікативних умінь Л. Міхельсона, соціометричної методики Дж. Морено та опитувальника К. Томаса - Р. Кілмена. Поєднання цих інструментів дозволило охопити три ключові рівні міжособистісної взаємодії підлітків - комунікативну компетентність, соціометричний статус у класному колективі та домінуючі стратегії поведінки в конфлікті, а застосування методів описової та кореляційної статистики забезпечило виявлення вікових і гендерних особливостей, а також внутрішніх взаємозв'язків між показниками.

Отримані результати загалом підтвердили висунуту у вступі гіпотезу. У вибірці підлітків виявлено виражену вікову динаміку: у напрямі від 9-го до 11-го класу зростає сформованість компетентного стилю спілкування (з 6,67 до 11,21 бала) і стратегії співпраці (з 6,4 до 7,21 бала), тоді як показники агресивного стилю та суперництва знижуються. Соціометричне обстеження показало, що 76% досліджуваних мають позитивний або нейтральний статус у класному колективі, водночас близько чверті учнів потребують психологічної підтримки. Кореляційний аналіз підтвердив наявність статистично значущого зв'язку між соціометричним статусом підлітка та сформованістю в нього конструктивних форм спілкування й вирішення конфліктів, що становить емпіричну основу для розробки практичних рекомендацій.

### **РОЗДІЛ 3. ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОПТИМІЗАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ**

#### **3.1. Розробка та обґрунтування рекомендацій щодо оптимізації міжособистісних стосунків підлітків**

Результати проведеного емпіричного дослідження виявили низку проблемних аспектів у системі міжособистісних стосунків підлітків, які потребують цілеспрямованого психологічного впливу. По-перше, у вибірці зафіксовано переважаючі неконструктивні стилі комунікативної поведінки - залежного та агресивного, які разом охоплюють 65% усіх відповідей. По-друге, близько чверті учнів (23%) перебувають у складній соціометричній ситуації, маючи статус «знехтуваних» або «ізолюваних», що становить ризик для їхнього емоційного благополуччя та соціально-психологічної адаптації. По-третє, виявлено наявність значної частки підлітків (близько 20%), для яких суперництво є домінуючою стратегією конфліктної поведінки. Усі ці закономірності зумовлюють необхідність розробки системи практичних рекомендацій, спрямованих на оптимізацію міжособистісних стосунків в учнівському колективі та розвиток у підлітків конструктивних форм спілкування.

Метою запропонованих рекомендацій є створення психологічних умов для гармонійного розвитку міжособистісних стосунків підлітків через формування у них високого рівня комунікативної компетентності, опанування конструктивних стратегій вирішення конфліктів та підвищення психологічного благополуччя в учнівському колективі. Рекомендації ґрунтуються на низці методологічних принципів, серед яких провідними є: системність (одночасний вплив на різних учасників освітнього процесу - учнів, педагогів, батьків); диференційований підхід (урахування вікових і гендерних особливостей підлітків, специфіки конкретного класу); комплексність (поєднання діагностичного, корекційного та профілактичного напрямів роботи); довготривалість (перехід від разових заходів до

систематичної планомірної роботи); опора на сильні сторони (акцент не лише на корекції проблем, але і на розвитку наявних ресурсів особистості).

Структура запропонованих рекомендацій передбачає чотири основні напрями: робота з педагогічним персоналом і шкільним психологом; робота з батьками; робота з учнівським колективом загалом; індивідуальна робота з підлітками, які мають низький соціометричний статус або демонструють деструктивні стратегії спілкування. Окремо описано програму соціально-психологічного тренінгу як основного методу групової роботи з розвитку комунікативної компетентності підлітків. Усі складники запропонованої системи взаємодоповнюють одне одного і розраховані на реалізацію впродовж навчального року в межах планової роботи практичного психолога загальноосвітнього навчального закладу.

Теоретичним підґрунтям розробленої системи рекомендацій виступає низка ідей сучасної соціальної та вікової психології. Особливе значення для нашого підходу має теорія соціального наочіння А. Bandura, згідно з якою навички міжособистісної взаємодії формуються переважно через спостереження за поведінкою значущих інших та практичну апробацію цих моделей у безпечних умовах [49, с. 65]. Це положення обґрунтовує доцільність використання у роботі з підлітками рольових ігор, моделювання комунікативних ситуацій, групових дискусій - тобто методів, які створюють умови для безпечної апробації нових поведінкових моделей. Підлітки, отримуючи зворотний зв'язок від тренера та групи, мають можливість поступово закріпити більш зрілі, конструктивні форми спілкування.

Окреме місце у теоретичному обґрунтуванні рекомендацій займає концепція комунікативної толерантності, розроблена Г. Козак, яка трактує цю якість особистості як здатність приймати індивідуальність іншої людини, відрізняти власні цінності від цінностей співрозмовника, утримуватися від деструктивних реакцій у відповідь на ціннісно-світоглядні розбіжності [21, с. 110]. Розвиток комунікативної толерантності у підлітків є важливим завданням, оскільки саме у цьому віці часто загострюється тенденція до

категоричних оцінок, нетерпимості до інакодумства, конфронтаційного стилю взаємодії. Цілеспрямована психологічна робота з формування толерантного ставлення до іншого створює основу для конструктивних довготривалих стосунків і знижує ризик деструктивних конфліктів у підлітковому колективі.

Розробляючи практичні рекомендації, доцільно враховувати специфіку сучасного цифрового середовища, у якому розгортається значна частина міжособистісних стосунків підлітків. У сучасних дослідженнях наголошується, що ефективна робота з оптимізації стосунків неможлива без формування у підлітків навичок цифрової гігієни, критичного сприйняття контенту в соціальних мережах, балансу між онлайн- і офлайн-спілкуванням [9, с. 54]. Психолог-практик повинен включати ці аспекти у свою роботу, обговорюючи з підлітками вплив соціальних мереж на самооцінку, ризики кібербулінгу, особливості формування ідентичності у віртуальному просторі. Без урахування цифрового виміру сучасні рекомендації втрачають свою повноту і не відповідають реальним умовам життя сучасних підлітків.

Розглянемо рекомендації для шкільного психолога як ключового фахівця, відповідального за психологічний клімат в учнівському колективі. На основі результатів проведеного дослідження психологу рекомендується: систематично проводити соціометричне обстеження класів двічі на рік для відстеження динаміки міжособистісних стосунків; виявляти учнів з низьким соціометричним статусом та організовувати з ними індивідуальну консультативну роботу, спрямовану на формування комунікативних умінь і самоприйняття; проводити групові заняття з розвитку комунікативної компетентності у формі тренінгів; здійснювати психологічний супровід учнів з домінуванням деструктивних стратегій конфліктної поведінки; організовувати медіаційну допомогу при гострих міжособистісних конфліктах в учнівському середовищі; здійснювати просвітницьку роботу з педагогами та батьками щодо особливостей сучасного підлітка та принципів ефективної взаємодії з ним.

Особливе значення в оптимізації міжособистісних стосунків підлітків має робота класного керівника, який щоденно взаємодіє з учнями і має широкі можливості впливу на соціально-психологічний клімат класу. Класному керівнику доцільно: систематично організовувати спільну позанавчальну діяльність учнів (екскурсії, тематичні вечори, проєктну діяльність), яка сприяє згуртуванню колективу; планувати тематичні класні години, присвячені проблемам спілкування, дружби, толерантності, конфліктів; враховувати соціометричні дані при формуванні груп для виконання спільних завдань, забезпечуючи інтеграцію учнів з низьким статусом у різні мікрогрупи; виявляти ознаки булінгу та своєчасно реагувати на них, не залишаючи без уваги жодних випадків приниження та ізоляції; підтримувати індивідуальний контакт з кожним учнем, особливо з тими, хто має труднощі у спілкуванні; служити моделлю конструктивної комунікації, демонструючи учням принципи поваги, уважного слухання, толерантного ставлення до інакодумства.

Нарешті, ключовим напрямом є робота з батьками, чия роль у формуванні міжособистісних стосунків підлітка часто недооцінюється. Батькам рекомендується: підтримувати відкриту, довірливу атмосферу в родині, де підліток може ділитися своїми переживаннями без страху бути засудженим; уникати як надмірного контролю, так і повного відсторонення від життя дитини, дотримуючись балансу автономії та підтримки; своєчасно помічати ознаки труднощів у спілкуванні з ровесниками (емоційні зміни, відмову відвідувати школу, ізолюваність) та реагувати на них без надмірної тривоги; формувати у підлітка адекватне ставлення до соціальних мереж, обмежуючи деструктивні форми використання, але не забороняючи його повністю; демонструвати на власному прикладі конструктивні форми комунікації, способи вирішення конфліктів, толерантне ставлення до інших; за необхідності - звертатися за допомогою до шкільного або сімейного психолога.

Самостійним напрямом є рекомендації, адресовані безпосередньо підліткам як активним суб'єктам власних стосунків. Підліткам можна радити: розвивати здатність до самоспостереження та рефлексії - помічати свої типові реакції у комунікації, аналізувати їх ефективність; практикувати техніку активного слухання, спрямовуючи увагу не лише на власні аргументи, але й на позицію співрозмовника; засвоювати техніки «Я-висловлювань», які дозволяють виражати незгоду, не ображаючи іншого; вчитися конструктивних стратегій вирішення конфліктів - компромісу, співпраці, пошуку взаємоприйнятних рішень; вибудовувати різноманітне коло спілкування, не обмежуючи його однією-двома особами; критично сприймати контент соціальних мереж, не поспішати порівнювати своє реальне життя з відредагованим образом життя інших; за потреби - звертатися до шкільного психолога чи довірливих дорослих за порадою у складних комунікативних ситуаціях.

Центральне місце у системі практичних рекомендацій займає програма соціально-психологічного тренінгу «Мистецтво спілкування», розрахована на учнів 8-11 класів. Тренінг має на меті розвиток у підлітків компетентного стилю спілкування, здатності до конструктивного вирішення конфліктів та толерантного ставлення до інших. Загальна тривалість програми становить 10 занять по 90 хвилин кожне, оптимальна частота - одне заняття на тиждень. Кількість учасників у групі - 10-12 осіб, що дозволяє забезпечити високу інтерактивність занять і повноцінну участь кожного учасника. Заняття проводяться у формі групової роботи з використанням дискусій, рольових ігор, психогімнастичних вправ, мініатюрних кейс-ситуацій та елементів психодраматичної техніки. У результаті програми очікується формування у підлітків стійких навичок партнерського спілкування та готовності застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях.

Базовий модуль програми («Я та мій стиль спілкування») спрямований на формування у підлітків здатності до самоспостереження у комунікативних ситуаціях. Заняття цього модуля включають вправи на самопрезентацію,

аналіз власних типових комунікативних реакцій, ідентифікацію особистих сильних та слабких сторін у спілкуванні. Учасники отримують можливість оцінити свій звичайний стиль реагування у різних комунікативних ситуаціях (відповідь на похвалу, критику, прохання, відмову) і порівняти його з еталонним, компетентним варіантом. У результаті у підлітка формується мотивація до зміни неконструктивних патернів і виникає внутрішнє бажання опанувати більш зрілі форми взаємодії. Цей модуль є базовим для всіх наступних, оскільки забезпечує необхідне самопізнання, без якого неможлива цілеспрямована робота над собою.

Наступний модуль («Слухати і чути») присвячений розвитку навичок активного слухання, що становлять основу будь-якої ефективної комунікації. У заняттях використовуються парні вправи, у яких учасники по черзі виступають у ролі мовця і слухача, демонструючи різні рівні уваги і зворотного зв'язку. Аналізуються типові комунікативні бар'єри (поспішне оцінювання, перебивання, зосередженість на власних думках), пропонуються техніки їх подолання - перефразування, віддзеркалення емоцій, уточнюючі запитання. Окрема увага приділяється роботі з невербальною комунікацією: учасники вчаться розпізнавати емоційні стани співрозмовника за мімікою, поставою, інтонаційними характеристиками мовлення, а також усвідомлено керувати власною невербальною поведінкою. Опанування цих умінь робить спілкування більш точним, емпатійним і психологічно безпечним для обох учасників взаємодії.

Окремий тематичний блок («Конфлікт - не вирок») сфокусований на формуванні конструктивних стратегій вирішення міжособистісних конфліктів. Учасники знайомляться з п'ятьма типовими стилями конфліктної поведінки за моделлю К. Томаса - Р. Кілмена, аналізують їх сильні та слабкі сторони, а також ситуації, у яких кожен з них є найбільш доречним. У формі рольових ігор моделюються типові для підлітків конфліктні ситуації (суперечка з друзями, протистояння у класі, непорозуміння з батьками), у яких учасники практикують різні стилі реагування і отримують зворотний зв'язок.

Особлива увага приділяється стратегії компромісу і співпраці як найбільш конструктивним способам вирішення міжособистісних конфліктів, а також техніці «Я-висловлювань» як ключовому інструменту неагресивного відстоювання своєї позиції.

Завершальні модулі програми присвячені розвитку толерантності, емоційної саморегуляції та умінню вибудовувати здорові стосунки в умовах сучасного цифрового середовища. У межах цих модулів учасники працюють з темами стереотипів, упереджень, агресивних реакцій, навчаються технік емоційної саморегуляції (релаксація, переорієнтація уваги, переоцінка ситуації), обговорюють особливості спілкування у соціальних мережах, ризики кібербулінгу та залежної поведінки. Останнє заняття має узагальнюючий характер: підбиваються підсумки тренінгу, обмінюються досвідом, формулюються індивідуальні плани подальшого розвитку. Завершення програми включає елементи підсумкової діагностики, яка дозволяє оцінити динаміку показників комунікативної компетентності у учасників порівняно з вихідним рівнем.

Ефективність запропонованої системи рекомендацій безпосередньо залежить від низки умов, які мають бути забезпечені у процесі її реалізації. До числа цих умов належать: координація дій усіх учасників освітнього процесу - адміністрації закладу, психолога, класних керівників, педагогів-предметників, батьків; добровільність участі підлітків у тренінгових групах та інших формах роботи; створення психологічно безпечної атмосфери, у якій учасники можуть відкрито виражати свої думки і почуття без страху осуду; систематичність і довготривалість роботи, перехід від разових заходів до планомірної діяльності; постійний моніторинг ефективності запропонованих заходів через повторні соціометричні обстеження, опитування учасників і педагогів. Важливим також є професійний рівень самого психолога-тренера, його обізнаність із сучасними методиками групової роботи, здатність до встановлення довірливого контакту з підлітками.

Очікуваними результатами реалізації запропонованої системи рекомендацій є: підвищення рівня комунікативної компетентності учнів, що проявиться у переважанні компетентного стилю спілкування над залежним і агресивним; зниження частки підлітків з низьким соціометричним статусом за рахунок інтеграції раніше «знехтуваних» та «ізольованих» у систему класних взаємин; зростання використання конструктивних стратегій (співпраці і компромісу) у конфліктних ситуаціях при одночасному зниженні стратегії суперництва; покращення загального соціально-психологічного клімату класу, що виявиться у вищому рівні взаємної довіри, прийняття, готовності до співпраці; підвищення психологічного благополуччя учнів у цілому. Для перевірки досягнення цих результатів передбачається повторне діагностичне обстеження учасників через 3-6 місяців після завершення тренінгової програми за тим самим набором методик, що використовувався у первинному дослідженні.

Підсумовуючи, зазначимо, що запропонована система рекомендацій щодо оптимізації міжособистісних стосунків підлітків ґрунтується на результатах теоретичного аналізу, узагальнених емпіричних даних і визнаних принципах сучасної шкільної психології. Вона передбачає комплексний, системний вплив на різних учасників освітнього процесу і поєднує в собі діагностичний, корекційний та профілактичний компоненти. Реалізація рекомендацій можлива в межах планової роботи практичного психолога загальноосвітнього навчального закладу і не вимагає додаткових ресурсів, виходячи за межі типової шкільної інфраструктури. Очікується, що систематичне впровадження запропонованих заходів сприятиме створенню сприятливого соціально-психологічного клімату в учнівському колективі та формуванню у підлітків стійких умінь конструктивного спілкування і вирішення міжособистісних конфліктів.

### 3.2. Оцінка ефективності запропонованих заходів

Розроблена у попередньому підрозділі система рекомендацій потребує апробації та оцінки своєї ефективності в реальних умовах роботи з підлітками. Хоча повноцінна перевірка довготривалих ефектів запропонованих заходів виходить за межі бакалаврської роботи й потребує лонгітюдних спостережень, у межах виробничої практики було проведено пілотне впровадження ключових елементів програми та здійснено оцінку короткострокової ефективності виявлених змін. Метою цього підрозділу є опис процедури такої апробації, аналіз отриманих кількісних і якісних результатів, а також обґрунтування доцільності подальшого впровадження запропонованих рекомендацій у практику роботи шкільної психологічної служби.

Оцінювання ефективності розробленої системи рекомендацій здійснювалося за низкою критеріїв, які поділяються на дві основні групи - кількісні та якісні. До кількісних критеріїв належать: динаміка показників комунікативної компетентності учнів за тестом Л. Міхельсона (зростання компетентного стилю, зниження залежного та агресивного); зміни домінуючих стратегій поведінки в конфлікті за опитувальником К. Томаса - Р. Кілмена (зростання співпраці й компромісу, зниження суперництва); покращення соціометричних показників (число позитивних виборів, коефіцієнт благополуччя стосунків). До якісних критеріїв віднесено: суб'єктивну оцінку учасниками користі від участі у тренінговій програмі; спостережувані зміни у комунікативній поведінці учнів; експертні оцінки шкільного психолога та класного керівника щодо динаміки соціально-психологічного клімату в класі.

Процедура оцінювання ефективності здійснювалася за схемою «до - після» (pre-test/post-test design) з тією ж вибіркою учасників, без використання контрольної групи, що зумовлено обмеженими часовими ресурсами виробничої практики. Така процедура, попри певні методологічні обмеження, дозволяє виявити динаміку індивідуальних показників і оцінити, чи відбулися

значущі зміни у досліджуваних характеристиках. Для статистичного аналізу даних використано Т-критерій Вілкоксона для пов'язаних вибірок, що є непараметричним аналогом залежного t-критерію і застосовується у випадках, коли розподіл даних відхиляється від нормального чи розмір вибірки невеликий.

З 56 учнів, які взяли участь в основному емпіричному дослідженні, за принципом добровільної згоди було сформовано експериментальну групу обсягом 15 осіб. Характеристику експериментальної групи наведено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

## Характеристика експериментальної групи

| Параметр                           | Значення                                               |
|------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Загальна кількість учасників       | 15 осіб                                                |
| Стать                              | дівчат - 9, хлопців - 6                                |
| Віковий діапазон                   | 14-17 років                                            |
| Розподіл за класами                | 9-й - 4 особи, 10-й - 5 осіб, 11-й - 6 осіб            |
| Тривалість участі                  | 10 тренінгових занять (близько 3 місяців)              |
| Соціометричний статус (на початок) | 4 «знехтуваних», 6 «прийнятих», 3 «бажаних», 2 «зірки» |

Як видно з таблиці 3.1, експериментальна група за гендерним і класним розподілом відображає структуру основної вибірки, що забезпечує репрезентативність отриманих висновків. Окремо зауважимо, що до групи увійшли підлітки з різним вихідним соціометричним статусом, у тому числі четверо учнів зі статусом «знехтуваних», для яких участь у тренінгу мала подвійну мету - як учасників діагностичного експерименту і як цільової групи для психокорекційного впливу.

Усі учасники експериментальної групи пройшли повний цикл занять програми «Мистецтво спілкування», який тривав упродовж 10 тижнів за схемою одне заняття на тиждень. Заняття проводилися в позаурочний час у спеціально обладнаному приміщенні шкільного психологічного кабінету.

Зміст занять відповідав структурі програми, описаній у попередньому підрозділі: послідовно опрацьовувалися модулі самопізнання, активного слухання, конфліктної взаємодії, толерантності, емоційної саморегуляції та цифрової комунікації. Перед першим заняттям і після завершення останнього з усіма учасниками проведено повторне діагностичне обстеження за тим самим набором методик, що застосовувався у первинному дослідженні (тест Л. Міхельсона, опитувальник К. Томаса - Р. Кілмена, соціометрія Дж. Морено).

Атмосфера тренінгових занять упродовж усієї програми залишалася доброзичливою та відкритою, що сприяло поступовому формуванню довірливих стосунків між учасниками. Уже після перших двох-трьох занять у групі помітно знизився рівень початкового напруження: учасники почали активніше включатися в обговорення, охоче брати участь у рольових іграх, ділитися особистим досвідом. Особливе значення мала сформована на самому початку «угода групи», у якій учасники добровільно взяли на себе зобов'язання дотримуватися конфіденційності, поваги до висловлювань інших, активної участі та права на власну думку. У ході занять психологом-тренером постійно відслідковувалася динаміка групових процесів: рівень залученості кожного учасника, характер взаємодії між підлітками, прояви групової підтримки та потенційних мікроконфліктів. Виявлені особливості враховувалися при організації наступних занять і дозволяли гнучко адаптувати зміст програми до актуальних потреб конкретної групи.

Повторне діагностичне обстеження учасників експериментальної групи здійснювалося у тих самих процедурних умовах, що й первинне, з метою забезпечити максимальну порівнянність отриманих даних. Усі три методики проводилися у груповій формі впродовж одного дня з тими самими інструкціями та бланками; при цьому учасникам пояснювалося, що метою повторного тестування є оцінка змін, які могли відбутися за час їхньої участі у програмі, без жодних оцінних суджень щодо «правильності» чи «неправильності» цих змін. Інтервал між первинним і повторним обстеженням

становив близько 11-12 тижнів, що відповідає типовій тривалості короткострокових експериментальних інтервенцій у психолого-педагогічних дослідженнях і дозволяє очікувати реальних змін у досліджуваних показниках без надмірного впливу ефекту повторного тестування. Зібрані дані оброблялися анонімно з використанням індивідуальних кодів учасників, що зберігалися лише у тренера-психолога.

Проаналізуємо насамперед динаміку показників комунікативної компетентності учасників за тестом Л. Міхельсона. Зміни середніх значень за трьома стилями спілкування до та після проведення тренінгової програми представлено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Динаміка показників комунікативних умінь до і після тренінгової програми  
(за тестом Л. Міхельсона)

| Стиль спілкування | До тренінгу<br>(середнє $\pm$ SD) | Після тренінгу<br>(середнє $\pm$ SD) | Приріст | Т-критерій<br>Вілкоксона | Рівень<br>значущості |
|-------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|---------|--------------------------|----------------------|
| Компетентний      | 9,13 $\pm$ 4,21                   | 12,67 $\pm$ 3,86                     | +3,54   | T = 8                    | p < 0,01             |
| Залежний          | 9,87 $\pm$ 4,32                   | 7,93 $\pm$ 3,71                      | -1,94   | T = 19                   | p < 0,05             |
| Агресивний        | 8,00 $\pm$ 4,16                   | 6,40 $\pm$ 3,52                      | -1,60   | T = 24                   | p < 0,05             |

Дані таблиці 3.2 свідчать про статистично значущі зміни у структурі комунікативних умінь учасників експериментальної групи. Найбільш виразним є зростання компетентного стилю спілкування - в середньому на 3,54 бала, що становить приріст на 38,8% порівняно з вихідним рівнем (T = 8, p < 0,01). Одночасно зафіксовано зниження залежного (на 1,94 бала, p < 0,05) і агресивного (на 1,60 бала, p < 0,05) стилів. Виявлені зміни узгоджуються із заявленою метою тренінгової програми і свідчать про її дієвість у формуванні у підлітків більш зрілих, партнерських форм спілкування. Особливо показовим є те, що зростання компетентного стилю відбулося не за рахунок

одного, а за рахунок одночасного зниження обох неконструктивних стилів - залежного й агресивного, що свідчить про комплексний характер змін.

Динаміку показників комунікативної поведінки учасників наочно ілюструє рисунок 3.1.

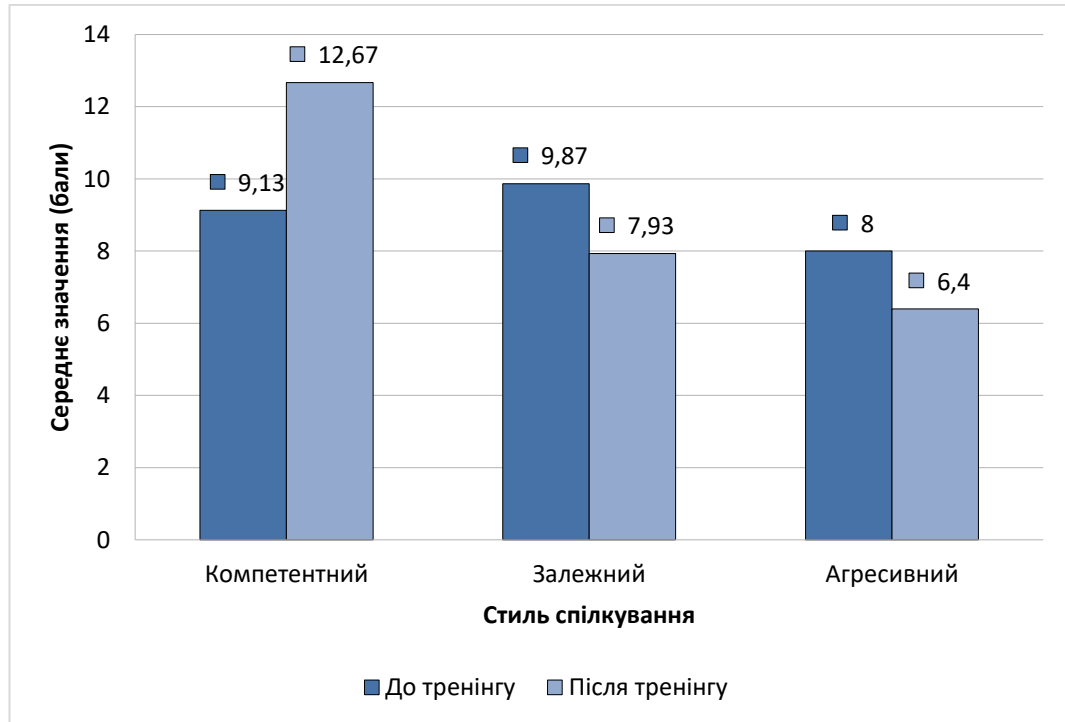


Рис. 3.1. Динаміка стилів спілкування учасників експериментальної групи до та після тренінгової програми

Графічна репрезентація даних на рисунку 3.1 дозволяє наочно побачити істотні зрушення у структурі комунікативних реакцій учасників експериментальної групи. До початку тренінгу у трьох стилях спостерігалось приблизно рівне розподілення відповідей із незначним переважанням залежного стилю. Після тренінгу домінуючим став компетентний стиль, який тепер становить майже половину всіх відповідей, тоді як неконструктивні стилі помітно скоротилися. Візуальне зіставлення дозволяє побачити якісне перетворення комунікативної поведінки підлітків - від переважно реактивного до партнерського, усвідомленого стилю.

Наступним блоком оцінювання стало вивчення змін у домінуючих стратегіях поведінки в конфліктних ситуаціях за опитувальником К. Томаса -

Р. Кілмена. Узагальнені результати порівняння первинного і повторного обстежень подано у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Динаміка стратегій поведінки в конфлікті до і після тренінгової програми (за опитувальником К. Томаса - Р. Кілмена)

| Стратегія     | До тренінгу<br>(середнє $\pm$ SD) | Після тренінгу<br>(середнє $\pm$ SD) | Приріст | Т-критерій<br>Вілкоксона | Рівень<br>значущості |
|---------------|-----------------------------------|--------------------------------------|---------|--------------------------|----------------------|
| Суперництво   | 5,07 $\pm$ 2,46                   | 3,67 $\pm$ 1,84                      | -1,40   | T = 22                   | p < 0,05             |
| Співпраця     | 6,33 $\pm$ 1,84                   | 7,87 $\pm$ 2,01                      | +1,54   | T = 17                   | p < 0,01             |
| Компроміс     | 6,67 $\pm$ 1,72                   | 7,33 $\pm$ 1,68                      | +0,66   | T = 35                   | p > 0,05             |
| Уникнення     | 5,93 $\pm$ 1,75                   | 5,40 $\pm$ 1,62                      | -0,53   | T = 41                   | p > 0,05             |
| Пристосування | 6,00 $\pm$ 2,11                   | 5,73 $\pm$ 1,98                      | -0,27   | T = 47                   | p > 0,05             |

Результати, наведені у таблиці 3.3, виявляють значущі зміни у двох з п'яти шкал. Найбільший приріст зафіксовано за стратегією співпраці - +1,54 бала (p < 0,01), що свідчить про засвоєння учасниками установки на партнерську взаємодію та пошук взаємоприйнятних рішень у конфліктних ситуаціях. Одночасно знизилася стратегія суперництва - на 1,40 бала (p < 0,05), що відображає скорочення схильності до прямої конфронтації. Зміни за іншими шкалами (компроміс, уникнення, пристосування) хоч і відповідають очікуваному напрямку, але не досягли рівня статистичної значущості, що може бути пов'язане з відносно невеликим обсягом експериментальної групи (n = 15) і обмеженою тривалістю програми.

На рівні індивідуальних показників отримана картина виглядає ще більш промовистою. Якщо до початку тренінгової програми у п'яти підлітків з 15 (33%) домінуючою стратегією конфліктної поведінки виявлялося суперництво, то після завершення програми кількість таких учасників

зменшилася до двох. Натомість суттєво зросло число підлітків, для яких провідними стали конструктивні стратегії - співпраця і компроміс: разом ці стратегії після програми домінували у дев'яти учасників з п'ятнадцяти (60%), тоді як на початку - лише у п'яти (33%). Виявлене перерозподілення засвідчує не лише кількісні зрушення в окремих шкалах, але й якісне перетворення у структурі типових способів реагування підлітків на конфліктні ситуації.

Виявлені закономірності можуть бути пояснені кількома взаємопов'язаними психологічними механізмами, що активізувалися у процесі тренінгової роботи. По-перше, у ході занять учасники здобули практичний досвід конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій через рольові ігри, моделювання реальних ситуацій з життя класу, аналіз різних сценаріїв реагування. По-друге, групова рефлексія дозволила учасникам усвідомити негативні наслідки суперництва і деструктивних форм взаємодії, що сприяло мотиваційному переорієнтуванню. По-третє, засвоєння технік активного слухання та «Я-висловлювань», які цілеспрямовано опрацьовувалися у відповідному модулі програми, забезпечило підлітків інструментарієм для практичної реалізації конструктивних стратегій. Нарешті, сама атмосфера групи, у якій підтримувалася й заохочувалася партнерська взаємодія, виступала своєрідним «полем тренування» нових форм поведінки.

Окремий блок оцінювання ефективності становить аналіз соціометричних змін, які виявляють зрушення у системі реальних міжособистісних стосунків учасників у класних колективах. Динаміку соціометричних показників учасників експериментальної групи представлено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Динаміка соціометричних показників учасників до і після тренінгової програми

| Показник                             | До тренінгу | Після тренінгу | Зміна |
|--------------------------------------|-------------|----------------|-------|
| Середня кількість позитивних виборів | 3,47        | 4,80           | +1,33 |
| Середня кількість негативних виборів | 2,13        | 1,40           | -0,73 |

|                                               |      |      |       |
|-----------------------------------------------|------|------|-------|
| Середня кількість взаємних позитивних виборів | 1,93 | 2,93 | +1,00 |
| Середній коефіцієнт благополуччя стосунків    | 0,49 | 0,68 | +0,19 |
| Кількість «знехтуваних» учасників             | 4    | 1    | -3    |

Соціометричні показники учасників, наведені у таблиці 3.4, виявляють помітні позитивні зрушення у системі реальних міжособистісних стосунків. Середня кількість позитивних виборів, отриманих учасниками від однокласників, зросла з 3,47 до 4,80, тоді як кількість негативних виборів зменшилася з 2,13 до 1,40. Особливо показовим є зростання числа взаємних позитивних виборів - з 1,93 до 2,93, що свідчить про якісне поглиблення дружніх контактів. З чотирьох учасників, які на початку програми мали статус «знехтуваних», лише один зберіг цей статус після завершення тренінгу - решта перейшли до статусу «прийнятих». Виявлені зміни підтверджують, що тренінгова робота сприяла не лише формуванню у підлітків нових комунікативних умінь, але й їх реальному відображенню у системі міжособистісних стосунків з однолітками.

Окрім кількісних показників, ефективність програми оцінювалася за низкою якісних критеріїв, насамперед на основі суб'єктивних оцінок самих учасників. Після завершення тренінгу учасникам було запропоновано анонімно відповісти на низку запитань про їхній досвід участі: чи стало для них спілкування у класі більш приємним; чи навчилися вони чогось нового; чи готові вони порадити цей тренінг своїм друзям. Узагальнення відповідей засвідчило: переважна більшість учасників (понад 80%) оцінили свою участь як «дуже корисну» або «корисну»; усі учасники без винятку зазначили, що дізналися щось нове про себе і свій стиль спілкування; 13 з 15 учасників висловили готовність рекомендувати програму своїм друзям. Найчастіше учасники згадували корисними техніки активного слухання, «Я-висловлювань» та аналізу конфліктних ситуацій.

Додатковим джерелом інформації про ефективність програми стали експертні оцінки шкільного психолога та класних керівників, які мали

можливість спостерігати динаміку поведінки учасників у природних навчальних умовах. За оцінками експертів, у більшості учасників експериментальної групи спостерігалися позитивні зміни: зросла активність у класних обговореннях, поліпилися стосунки з однокласниками, зменшилася частота конфліктних інцидентів. Особливо виразні позитивні зміни відзначалися у підлітків, які до початку тренінгу мали труднощі у комунікації або низький соціометричний статус. Відповідно до експертних спостережень, окремі учасники почали проявляти лідерські якості, ставати ініціаторами дружніх контактів, охочіше брати участь у спільних шкільних активностях. Ці спостереження підкріплюють і доповнюють кількісні дані діагностичних методик.

Узагальнення кількісних і якісних результатів дозволяє зробити висновок про ефективність запропонованої системи рекомендацій. Статистично значущі позитивні зміни зафіксовано за основними показниками: зростання компетентного стилю спілкування ( $p < 0,01$ ), зниження залежного й агресивного стилів ( $p < 0,05$ ), зростання стратегії співпраці ( $p < 0,01$ ) та зниження стратегії суперництва ( $p < 0,05$ ). Соціометричний аналіз показав покращення статусної структури експериментальної групи, зменшення числа «знехтуваних» учасників, зростання взаємних позитивних виборів. Якісні дані - суб'єктивні оцінки учасників та експертні судження педагогів - повністю узгоджуються з кількісними результатами і підтверджують позитивний характер досягнутих змін. Усе це дозволяє розглядати запропоновану програму як перспективний інструмент оптимізації міжособистісних стосунків у підлітковому колективі.

Водночас доцільно зазначити обмеження проведеної оцінки ефективності. По-перше, експериментальна група була відносно невеликою ( $n = 15$ ), що обмежує статистичну потужність аналізу і можливості узагальнення висновків. По-друге, дослідження проводилося без контрольної групи, що ускладнює встановлення причинно-наслідкового зв'язку між тренінговою програмою і виявленими змінами; не виключено, що частина позитивної

динаміки може пояснюватися загальним дозріванням підлітків, навчальним сезоном або іншими сторонніми чинниками. По-третє, повторна діагностика проводилася безпосередньо після завершення програми, тому невідомо, наскільки стійкими виявляться отримані зміни у довготривалій перспективі. Усі ці обмеження визначають напрями подальших, більш масштабних досліджень ефективності запропонованих рекомендацій.

Перспективи подальшого вивчення проблеми вбачаються у наступних напрямках: проведення масштабнішого експерименту з контрольною групою для встановлення специфічних ефектів програми; здійснення відстеженого спостереження учасників через 6 і 12 місяців після завершення тренінгу для оцінки стійкості позитивних змін; адаптація програми до різних вікових категорій (молодші та старші підлітки) та її апробація у різних регіонах України; розробка диференційованих модулів для роботи з підлітками, які мають специфічні комунікативні труднощі (тривожні, агресивні, ізольовані); вивчення ефективності програми у дистанційному форматі, що особливо актуально в умовах сучасних соціальних викликів.

Окремої уваги заслуговують методологічні аспекти проведеного оцінювання, які варто врахувати при плануванні подальших досліджень. Використаний у роботі дизайн «до - після» дає змогу зафіксувати динаміку показників, проте не дозволяє чітко відокремити вплив тренінгової програми від ефекту повторного тестування, який характерний для ситуацій, коли респонденти проходять одні й ті самі діагностичні методики через короткий проміжок часу. У майбутніх дослідженнях доцільно застосувати квазіекспериментальний дизайн з паралельними групами, у яких контрольна група не отримує тренінгового впливу, а експериментальна проходить програму у повному обсязі. Це дозволить достовірніше встановити специфічні ефекти запропонованих заходів і відокремити їх від загальної динаміки, пов'язаної з природним розвитком підлітків. Окрім того, важливим вдосконаленням буде включення у програму оцінювання якісних методів -

глибинних інтерв'ю з учасниками, спостережень за їхньою поведінкою у природних навчальних умовах, контент-аналізу їхніх продуктів діяльності.

Важливим напрямом подальшого осмислення отриманих результатів є їх теоретична інтерпретація у широкому контексті сучасної соціальної та вікової психології. Виявлена вікова динаміка комунікативної компетентності та стратегій конфліктної поведінки підлітків добре узгоджується з класичними положеннями вікової психології про поступове формування у старшому шкільному віці зрілих, рефлексивних форм соціальної поведінки. Водночас зафіксований у дослідженні значущий зв'язок між соціометричним статусом і сформованістю компетентного стилю спілкування актуалізує проблему взаємодії індивідуально-психологічних і групових чинників розвитку особистості: яким саме чином індивідуальні характеристики підлітка трансформуються у його місце у класному колективі, і як це місце, своєю чергою, впливає на подальший розвиток комунікативних умінь. Розв'язання цього питання потребує проведення лонгітюдних досліджень, які дозволять простежити взаємний вплив цих чинників у динаміці.

Практичне впровадження запропонованої системи рекомендацій у реальну роботу загальноосвітніх навчальних закладів пов'язане з низкою організаційних викликів, які варто врахувати при подальшому розвитку наряду. По-перше, систематична реалізація тренінгової програми потребує наявності у школі підготовленого практичного психолога з досвідом групової роботи з підлітками, що не завжди можливо в умовах кадрового дефіциту шкільних психологічних служб. По-друге, регулярне проведення соціометричних обстежень та психологічних тренінгів вимагає виділення спеціального часу у навчальному графіку, що часто стикається з пріоритетом академічних дисциплін. По-третє, ефективність роботи безпосередньо залежить від готовності класних керівників і батьків до співпраці з психологом, що передбачає системну просвітницьку роботу з педагогічними та батьківськими спільнотами. Подолання цих викликів потребує

комплексного підходу на рівні адміністрації закладу, освітнього управління та системи підготовки практичних психологів.

Слід також підкреслити необхідність системного бачення проблеми оптимізації міжособистісних стосунків підлітків, яке виходить за межі окремих тренінгових програм та індивідуальних консультацій. Сучасна шкільна психологічна служба має функціонувати як єдина екосистема, у якій діагностика, профілактика, корекція та психологічна просвіта тісно взаємопов'язані і доповнюють одна одну. Інтеграція таких програм, як «Мистецтво спілкування», у річний план роботи практичного психолога, узгодження її з іншими психопрофілактичними заходами, координація з виховною роботою класних керівників і соціально-педагогічною службою закладу - усе це створює умови для досягнення стійкого довготривалого ефекту. Особливо важливим у сучасних умовах є врахування викликів, пов'язаних з війною та її психологічними наслідками для українських підлітків, що потребує адаптації існуючих програм до завдань психологічної підтримки молоді у складних соціальних обставинах.

Підсумовуючи, зазначимо, що результати оцінки ефективності запропонованої тренінгової програми підтверджують її практичну доцільність у роботі шкільного психолога зі старшими підлітками. Цілеспрямований комплексний вплив, який поєднує тренінгові заняття з учнями, методичну роботу з педагогами і просвітницьку взаємодію з батьками, дозволяє у короткостроковій перспективі досягти статистично значущих позитивних зрушень у структурі комунікативних умінь, стратегій конфліктної поведінки та системі реальних міжособистісних стосунків підлітків. Незважаючи на наявні обмеження проведеної апробації, отримані результати створюють підстави для рекомендації програми «Мистецтво спілкування» як ефективного інструмента оптимізації міжособистісних стосунків у підлітковому віці та свідчать про необхідність подальшого розвитку напрямку через масштабніші лонгітюдні дослідження.

### Висновки до розділу 3

Розроблена у роботі система практичних рекомендацій щодо оптимізації міжособистісних стосунків підлітків охоплює чотири основні напрями: роботу з педагогічним персоналом і шкільним психологом, роботу з батьками, роботу з учнівським колективом загалом та індивідуальну роботу з підлітками, які мають низький соціометричний статус або демонструють деструктивні стратегії спілкування. Центральним складником системи є соціально-психологічний тренінг «Мистецтво спілкування» обсягом 10 занять, який поєднує модулі самопізнання, активного слухання, конструктивного вирішення конфліктів, толерантності, емоційної саморегуляції та цифрової комунікації. Запропонована система ґрунтується на принципах системності, диференційованого підходу, комплексності й довготривалості і розрахована на реалізацію в межах планової роботи практичного психолога загальноосвітнього навчального закладу.

Апробація розробленої програми, проведена з 15 учнями експериментальної групи за схемою «до - після», засвідчила її ефективність у короткостроковій перспективі. Статистично значущі позитивні зміни (за Т-критерієм Вілкоксона) зафіксовано за основними діагностичними показниками: зросли компетентний стиль спілкування (з 9,13 до 12,67 бала,  $p < 0,01$ ) і стратегія співпраці (з 6,33 до 7,87 бала,  $p < 0,01$ ), знизилися залежний та агресивний стилі й стратегія суперництва ( $p < 0,05$ ). Соціометричне обстеження показало зменшення кількості «знехтуваних» учасників з 4 до 1 та зростання середнього коефіцієнта благополуччя стосунків з 0,49 до 0,68. Якісні дані - суб'єктивні оцінки учасників та експертні судження педагогів - повністю узгоджуються з кількісними результатами і підтверджують доцільність впровадження програми у практику роботи шкільного психолога зі старшими підлітками.

## ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне й емпіричне дослідження соціально-психологічних особливостей міжособистісних стосунків у підлітковому віці дозволило отримати низку наукових і практичних результатів, які узагальнюються у нижченаведених висновках відповідно до поставлених у роботі завдань.

Теоретичний аналіз наукової психологічної літератури підтвердив, що міжособистісні стосунки є складною багаторівневою системою емоційних, когнітивних і поведінкових зв'язків між людьми, що формуються у процесі їхньої спільної діяльності та спілкування. Структуру цих стосунків утворюють три взаємопов'язані компоненти - когнітивний, емоційний і поведінковий. Розгляд психологічної специфіки підліткового віку показав, що він характеризується перехідним, кризовим характером розвитку та формуванням принципово нових психологічних утворень - почуття дорослості, рефлексивного мислення, активного пошуку ідентичності. Провідною діяльністю стає інтимно-особистісне спілкування з ровесниками, через яке підліток засвоює соціальні норми, формує комунікативні вміння та набуває досвіду емоційно близьких стосунків.

Систематизація соціально-психологічних чинників формування міжособистісних стосунків підлітків дозволила виділити три основні групи: індивідуально-психологічні (рівень комунікативної компетентності, домінуючий стиль поведінки, особливості емоційно-вольової сфери); групові (соціально-психологічний клімат класного колективу, особливості конфліктних ситуацій у шкільному середовищі); соціокультурно-цифрові (вплив соціальних мереж на самооцінку, ідентичність і комунікативні практики). Усі ці чинники діють не ізольовано, а у складній системній взаємодії, що зумовлює необхідність комплексного підходу до їх дослідження. Окреме значення мають вікові та гендерні особливості підлітків, які

опосередковують дію перелічених чинників і визначають специфіку їх прояву в конкретній віковій групі.

Емпіричне дослідження, проведене на вибірці 56 учнів 9-11 класів із застосуванням комплексу психодіагностичних методик (тесту Л. Міхельсона, соціометрії Дж. Морено та опитувальника К. Томаса - Р. Кілмена), виявило виражену вікову динаміку соціально-психологічних особливостей міжособистісних стосунків підлітків. Зокрема, у напрямі від 9-го до 11-го класу зростає сформованість компетентного стилю спілкування (з 6,67 до 11,21 бала) і стратегії співпраці (з 6,4 до 7,21 бала), тоді як показники агресивного стилю та суперництва знижуються. Соціометричне обстеження виявило, що 76% досліджуваних мають позитивний або нейтральний статус у класному колективі, водночас близько чверті учнів потребують психологічної підтримки. Кореляційний аналіз підтвердив наявність статистично значущого зв'язку між соціометричним статусом підлітка та сформованістю в нього конструктивних форм спілкування й вирішення конфліктів.

На основі результатів дослідження розроблено систему практичних рекомендацій щодо оптимізації міжособистісних стосунків підлітків, яка включає чотири основні напрями: роботу з педагогічним персоналом, роботу з батьками, роботу з учнівським колективом та індивідуальну роботу з підлітками. Центральним складником системи є соціально-психологічний тренінг «Мистецтво спілкування» обсягом 10 занять, що поєднує модулі самопізнання, активного слухання, конструктивного вирішення конфліктів, толерантності, емоційної саморегуляції та цифрової комунікації. Апробація програми в експериментальній групі ( $n = 15$ ) за схемою «до - після» засвідчила її ефективність: статистично значущі позитивні зміни зафіксовано у зростанні компетентного стилю (на 3,54 бала,  $p < 0,01$ ) і стратегії співпраці (на 1,54 бала,  $p < 0,01$ ) при одночасному зниженні агресивного стилю та стратегії суперництва ( $p < 0,05$ ). Соціометрична структура групи покращилася: кількість «знехтуваних» учасників зменшилася з 4 до 1.

Узагальнюючи отримані результати, можна стверджувати, що висунута у вступі гіпотеза знайшла емпіричне підтвердження - отримано емпіричні підтвердження наявності вираженої вікової динаміки соціально-психологічних особливостей міжособистісних стосунків підлітків та статистично значущого зв'язку між соціометричним статусом і конструктивними формами спілкування. Розроблена система практичних рекомендацій може бути впроваджена у роботу шкільної психологічної служби та сприяти оптимізації соціально-психологічного клімату в учнівському колективі. Перспективи подальших досліджень вбачаються у проведенні масштабнішого експерименту з контрольною групою, лонгітюдному відстеженні стійкості позитивних змін та адаптації програми до різних вікових категорій і регіональних умов.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асєєва Ю. О. Кіберкомунікативна залежність від соціальної мережі Instagram як проблема сучасної молоді. Габітус. 2020. № 14. С. 152–157. DOI: 10.32843/2663-5208.2020.14.26
2. Білоус О. В. Вікова психологія : навч. посіб. Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2015. 108 с. URL: <https://surli.cc/uetqil>
3. Близнюкова О. М. Психологічні особливості підліткового віку: можливості фасилітативних впливів. 2024. С. 121–152. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-282-1-6>.
4. Богач О., Кіршо С. Механізми психологічного захисту як чинник здоров'язбереження студентів. Вісник ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки». 2018. Т. 2. Вип. 152. С. 36-39.
5. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 340 с. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/b509242b-f5ff-4ce6-b23d-08b64c2dfb13/content>
6. Вікова психологія : конспект лекцій / уклад.: П. І. Сахно, Н. М. Теслик. Суми : Сумський державний університет, 2024. 190 с. URL: [https://ppst.sumdu.edu.ua/images/Konspecty\\_lekciy/Vikova\\_psychologiya\\_2024.pdf](https://ppst.sumdu.edu.ua/images/Konspecty_lekciy/Vikova_psychologiya_2024.pdf)
7. Волошина Т. А. Психологічні особливості міжособистісного спілкування у підлітковому віці. Синергетичний підхід до проєктування життєвого простору особистості : зб. наук. матеріалів Міжнарод. наук.-практ. онлайн-конф., 27–28 квітня 2021 р. Полтава, 2021. С. 51–56. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/17116>
8. Волянчук Н. Ю., Ложкін Г. В., Винославська О. В., Блохіна І. О., Кононець М. О., Москаленко О. В., Боковець О. І., Андрійцев Б. В. Соціальна психологія: навч. посіб. для здобувачів ступеня бакалавра. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 254 с.

9. Големб'ювська Е. Вплив соціальних мереж на соціальний та емоційний стан молодих людей. Освітологія. 2024. № 13(13). С. 50–58. DOI: 10.28925/2412-124X.2024.13.5
10. Горенко М. В. Психологія спілкування : навч. посіб. Умань : Візаві, 2024. 109 с. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi82/0061860.pdf> (дата звернення: 19.02.2026).
11. Горноста́й П. П., Слюсаревський М. М., Татенко В. О., Титаренко Т. М., Хазратова Н. В. Основи соціальної психології : підручник / за ред. М. М. Слюсаревського. Київ : Талком, 2018. 580 с. URL: <https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2021/02/Osnovy-socpsych.pdf>
12. Гоян І., Данилова Т. Вплив соціальних мереж на психологічне функціонування особистості: до постановки проблеми. Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія. 2021. Т. 12, № 4. С. 118–124. DOI: 10.31548/hspedagog2021.04.118
13. Гречановська О. В., Мегем О. М., Потапюк Л. М. Вплив соціальних мереж на психологічний стан та самооцінку української молоді. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2023. Т. 34 (73), № 4. С. 60–66. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.4/11>
14. Даценко О. А. Основи соціальної психології : навч.-метод. посіб. Кривий Ріг, 2018. 143 с. DOI: <https://doi.org/10.31812/123456789/3009>
15. Діагностика емоційних бар'єрів в міжособистісному спілкуванні (В. В. Бойко) / уклад. Д. І. Ларін. URL: <https://vseosvita.ua/library/diagnostika-emocijnih-bareriv-v-mizosobistisnomu-spilkuvanni-v-v-bojko-23371.html> (дата звернення: 13.12.2024).
16. Дідковська Л. І. Психологічні особливості стилів поведінки підлітків у міжособистісній взаємодії. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. 2015. Вип. 1(1). С. 115–120. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp\\_2015\\_1%281%29\\_\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2015_1%281%29__25) (дата звернення: 11.03.2026).

17. Дудар О., Величко В. Проблема міжособистісного спілкування підлітків. Молодий вчений. 2018. № 12 (64). С. 387–390. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2018-12-64-90>.
18. Зінченко О. В. Емпіричне дослідження психологічних характеристик інтернет-спілкування у підлітковому віці. Проблеми сучасної психології. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 29. С. 251–265.
19. Камінська О. В. Психологічні детермінанти формування інтернет-залежності. Проблеми сучасної психології. 2021. Вип. 22. С. 194–204.
20. Коваленко А. Б., Корнєв М. Н. Соціальна психологія: підручник. Київ, 2006. 400 с.
21. Козак Г. Психологічні особливості комунікативної толерантності на різних етапах професійного життя педагога. Психологічні перспективи. 2023. № 41. С. 108-119.
22. Комунікаційні технології : конспект лекцій / уклад.: О. В. Шибаніна та ін. Миколаїв : МНАУ, 2021. 70 с.
23. Котлова Л. О., Котловий С. А. Психологія конфлікту : методичні рекомендації. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 47 с. URL: <https://surl.li/pytyhn>
24. Кудерміна О. І., Казміренко Л. І., Власенко С. Б. Соціальна психологія : навч. посіб. Київ : НАВС, 2020. 243 с. URL: <https://elar.navs.edu.ua/jspui/handle/123456789/17174>
25. Мартиняк О. Психологічні особливості сучасних підлітків у виборі комунікативних засобів спілкування. Природничі та гуманітарні науки. Актуальні питання : матеріали II Міжнар. студ. наук.-техн. конф., 25–26 квіт. 2019 р. Тернопіль : ТНТУ, 2019. С. 292–293.
26. Матієнко Т., Іващенко М. Вплив соціальних мереж на психо-емоційний стан підлітків. Дидактика. 2025. № 1. С. 64–69.
27. Мельник Т. О. Психологічні особливості міжособистісних конфліктів підлітків у навчальній діяльності. Вінниця : КВНЗ «Вінницька

академія неперервної освіти», 2020. С. 168–172. URL: <https://surl.lu/xkwjdf> (дата звернення: 19.02.2026).

28. Михайлишин У. Б. Теоретичний аналіз психологічних особливостей міжособистісного спілкування у підлітковому віці. The 5th International scientific and practical conference "Science and education: problems, prospects and innovations", February 4–6, 2021. Kyoto : CPN Publishing Group, 2021. С. 705–708. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/36523>

29. Огоренко В., Тимофєєв Р., Гарібова Л., Крамарчук Д., Шорніков А. Використання соціальних мереж підлітками: потенційний вплив на психіку і поведінку. Психосоматична медицина та загальна практика. 2024. Т. 9, № 2. С. 1–10. DOI: 10.26766/pmgrp.v9i2.473

30. Пасічник І., Михальчук Н. О. Вплив соціальних мереж на міжособистісні стосунки та психологічне здоров'я. Актуальні проблеми сучасної іноземної філології. 2024. С. 79–81.

31. Підлітковий вік – запитання і відповіді / Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ). Київ, 2019. 20 с. URL: <https://surl.li/csslua> (дата звернення: 19.02.2026).

32. Пісоцький В. П., Горяньська А. М. Теоретичні питання вікової психології : навч. посіб. 2-ге вид. 2023. 232 с. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi78/0058077.pdf>

33. Полікарчик С., Кульчицька А. Акцентуації характеру підлітків та їх статус у системі комунікацій в групі ровесників. Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології : матеріали VI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2019. С. 90–92. URL: <http://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/15976>

34. Поліщук В. М. Соціальна психологія : навч. посібник. Суми : Університетська книга, 2021. 217 с. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/39247/1/Polishchuk%20V.M.%20\\_Soc.psychologie\\_IL.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/39247/1/Polishchuk%20V.M.%20_Soc.psychologie_IL.pdf)

35. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник—довідник: навч. посіб. 4—те вид., випр. і доп. Київ: Каравела, 2020. 418 с.
36. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці : навч. посіб. / за ред. К. В. Седих. Полтава : Астроя, 2018. 342 с. URL: <https://surli.cc/kwj eos>
37. Романенкова О. Ю. Психологічні аспекти впливу соціальних мереж на формування самооцінки підлітків. Ментальне здоров'я. 2025. № 3. С. 82–85. DOI: 10.32782/3041-2005/2025-3.14
38. Рубан А. Вплив соціальних мереж на формування ідентичності підлітків та молоді. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. 2021. № 56. С. 213–220.
39. Степаненко Л. В. Копінг-стратегії та психологічний захист як механізми саморегуляції особистості. Теорія та практика сучасної психології. 2017. № 1. С. 37-41.
40. Субашкевич І. Р., Гринаш М. І. Вікові особливості інтернет-залежності. Габітус. 2021. Вип. 22. С. 179–183.
41. Тест комунікативних умінь Л. Міхельсона. URL: <http://um.co.ua/6/6-9/6-97710.html> (дата звернення: 19.02.2026).
42. Товканець Г. В. Соціально-педагогічна взаємодія у професійній підготовці педагога: комунікативний аспект : монографія. Мукачево : РВЦ МДУ, 2021. 171 с.
43. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. Київ, 2017. 548 с. URL: <https://doi.org/10.31812/0564/1425>
44. Фоміна М. Механізми психологічного захисту студентів. Вісник Львівського університету : Психологічні науки. 2020. Вип. 6. С. 129-133.
45. Харченко Н. Підлітки: від дитинства до дорослості. Шкільний світ. 2018. № 18 (794). С. 13–18. URL: <https://surl.li/xjzjmq>
46. Хомчук О. П., Пономаренко Т. І. Особливості психоемоційних станів підлітків. Науковий вісник Ужгородського національного університету.

Серія: Психологія. 2024. № 1. С. 109–113. URL:  
[http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvuups\\_2024\\_1\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvuups_2024_1_22)

47. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
48. Andreassen C. S., Billieux J., Griffiths M. D., Kuss D. J., Demetrovics Z., Mazzoni E., Pallesen S. The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors*. 2016. Vol. 30, No. 2. P. 252–262.
49. Bandura A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1977. 247 p.
50. Bavelas, J. B., & Gerwing, J. (2021). The Communication Factor: Understanding How Non-verbal Communication Affects Social Interaction. *Annual Review of Psychology*, 72, 387-414.
51. Boyd D. *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven : Yale University Press, 2014. 281 p.
52. Branje S., De Moor E. L., Spitzer J., Becht A. I. Dynamics of identity development in adolescence: A decade in review. *Journal of Research on Adolescence*. 2021. Vol. 31, No. 4. P. 908–927. DOI: <https://doi.org/10.1111/jora.12678>.
53. Burgoon J. K., Wang X., Chen X., Pentland S. J., Dunbar N. E. Nonverbal Behaviors «Speak» Relational Messages of Dominance, Trust, and Composure. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624177>.
54. Chang, W. Y., & Liu, Y. (2022). Social Barriers in Communication: A Meta-Analysis of Interpersonal Relationship Studies. *Journal of Communication Research*, 59(4), 412-436.
55. Giletta M., Choukas-Bradley S., Maes M., Linthicum K. P., Card N. A., Prinstein M. J. A meta-analysis of longitudinal peer influence effects in childhood

and adolescence. *Psychological Bulletin*. 2021. Vol. 147, No. 7. P. 719–747. DOI: <https://doi.org/10.1037/bul0000329>.

56. Livingstone S. *Children and the Internet: Great Expectations, Challenging Realities*. Cambridge : Polity Press, 2009. 272 p.

57. Przybylski A. K., Murayama K., DeHaan C. R., Gladwell V. Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*. 2013. Vol. 29, No. 4. P. 1841–1848.

58. Rodriguez, K. L., & Smith, P. A. (2019). Communication Competence and Social Barriers: A Cross-Cultural Perspective. *International Journal of Psychology*, 54(5), 623-637.

59. Ruben M. A., Stosic M. D., Correale J., Blanch-Hartigan D. Is Technology Enhancing or Hindering Interpersonal Communication? A Framework and Preliminary Results to Examine the Relationship Between Technology Use and Nonverbal Decoding Skill. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.611670>.

60. Taylor, S. E., & Wilson, J. R. (2021). Interpersonal Communication in the Digital Age: Social Barriers and Solutions. *Journal of Social Psychology*, 161(5), 548-563.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Тест комунікативних умінь Л. Міхельсона (переклад і адаптація Ю. З. Гільбуха)

Призначення методики. Тест Л. Міхельсона у перекладі та адаптації Ю. З. Гільбуха призначений для визначення рівня комунікативної компетентності та якості сформованості основних комунікативних умінь особистості. Методика дає змогу виявити переважаючий стиль поведінки досліджуваного у різноманітних ситуаціях міжособистісного спілкування.

Структура методики. Опитувальник містить 27 комунікативних ситуацій, до кожної з яких пропонується п'ять варіантів відповіді (а, б, в, г, д). Респондент має обрати той варіант, який найбільше відповідає його типовій поведінці. Кожен варіант відповіді відповідає одному з трьох стилів спілкування:

- **компетентний** (партнерський, упевнений) – еталонний, зрілий стиль спілкування;
- **залежний** («знизу») – неупевнений, поступливий, схильний до підпорядкування;
- **агресивний** («зверху») – домінантний, тиснучий, нав'язливий.

27 ситуацій тесту згруповано у 5 типів комунікативних ситуацій:

- 1) ситуації, у яких потрібно реагувати на позитивні висловлювання партнера (питання 1, 2, 11, 12);
- 2) ситуації, у яких підліток повинен реагувати на негативні висловлювання (питання 3, 4, 5, 15, 23, 24);
- 3) ситуації, у яких до підлітка звертаються з проханням (питання 6, 10, 14, 16, 17, 25);
- 4) ситуації бесіди (питання 13, 18, 19, 26, 27);

5) ситуації, у яких потрібно проявити емпатію (розуміння почуттів і станів іншої людини) (питання 7, 8, 9, 20, 21, 22).

### **Інструкція.**

«Уважно прочитайте кожен з описаних ситуацій і виберіть один варіант поведінки в ній. Це має бути найбільш характерна для Вас поведінка, те, що Ви дійсно робите в таких випадках, а не те, що, на Вашу думку, слід було б робити. Тут немає правильних чи неправильних відповідей. Працюйте швидко, не витрачаючи багато часу на роздуми».

### **Текст опитувальника**

**1.** Хтось говорить Вам: «Мені здається, що Ви чудова людина». Зазвичай у подібних ситуаціях я:

- а) кажу: «Ні, що Ви! Я таким не є»;
- б) кажу з посмішкою: «Дякую, я справді на висоті!»;
- в) кажу: «Дякую»;
- г) нічого не кажу і при цьому червонію;
- д) кажу: «Так, я думаю, що відрізняюся від інших і в кращу сторону».

**2.** Хтось виконав дію або вчинок, який, на Вашу думку, є чудовим. У таких випадках я зазвичай:

- а) поводжуся так, ніби нічого особливого не сталося, і кажу: «Це нормально»;
- б) кажу: «Це було чудово, але я бачив результати кращі»;
- в) нічого не кажу;
- г) кажу: «Я можу зробити набагато краще»;
- д) кажу: «Це справді чудово!».

**3.** Ви займаєтеся справою, яка Вам подобається, і думаєте, що робите її добре. Хтось говорить: «Мені це не подобається!». Зазвичай у таких випадках я:

- а) кажу: «Ви — дурень!»;

- б) кажу: «Я все одно вважаю, що це чудово»;
- в) змінюю свою думку відповідно до думки цієї людини;
- г) нічого не кажу;
- д) кажу: «Дурість!» або «Зовсім погано!».

4. Ви забули взяти із собою якусь річ, а думали, що принесли її, і хтось Вам говорить: «Ти такий розгублений! Ти забув би й свою голову, якби вона не була пришита». Зазвичай я у відповідь:

- а) кажу: «У будь-якому випадку, я розумніший за тебе. Крім того, що ти про себе уявляєш?!»;
- б) кажу: «Так, ти правий. Іноді я поведжуся, як розгублений»;
- в) кажу: «Якщо хтось дурень, то це Ви»;
- г) кажу: «У всіх людей є недоліки. Я не заслуговую такої оцінки тільки за те, що забув щось»;
- д) нічого не кажу або взагалі ігнорую цю заяву.

5. Хтось, з ким Ви домовилися зустрітися, спізнився на 30 хвилин, і це Вас засмутило, причому людина не пояснює причину запізнення. У відповідь я зазвичай:

- а) кажу: «Я засмучений тим, що Ви змусили мене так довго чекати»;
- б) кажу: «Я весь час думав, коли ж Ви прийдете»;
- в) кажу: «Це був останній раз, коли я змусив себе чекати на Вас»;
- г) нічого не кажу цій людині;
- д) кажу: «Ви ж обіцяли! Як Ви смієте так спізнюватися!».

6. Вам потрібно, щоб хтось зробив для Вас одну річ. Зазвичай у таких випадках я:

- а) нікого ні про що не прошу;
- б) кажу: «Ви повинні зробити для мене ось це»;
- в) кажу: «Чи не могли б Ви зробити для мене одну невелику...», після чого пояснюю суть справи;
- г) злегка натякаю, що мені потрібна послуга цієї людини;
- д) кажу: «Я дуже хочу, щоб Ви зробили це для мене».

7. Ви знаєте, що хтось почуває себе засмученим. Зазвичай у таких ситуаціях я:

- а) кажу: «Ви виглядаєте пригніченим. Чи не можу я допомогти?»;
- б) перебуваючи поруч із цією людиною, не заводжу розмови про її настрій;
- в) кажу: «У Вас якісь неприємності?»;
- г) нічого не кажу і залишаю людину наодинці із самою собою;
- д) сміючись, кажу: «Ви просто, як мала дитина!».

8. Ви почуваєте себе засмученим, а хтось говорить: «Ви виглядаєте засмученим». Зазвичай у таких ситуаціях я:

- а) хитаю головою негативно або ніяк не реагую;
- б) кажу: «Це не Ваша справа!»;
- в) кажу: «Так, я трохи засмучений. Дякую за участь»;
- г) кажу: «Дрібниці»;
- д) кажу: «Я засмучений, залиште мене одного».

9. Хтось докоряє Вам у помилці, зробленій іншими. У таких випадках я зазвичай:

- а) кажу: «Ви сказалися?!»;
- б) кажу: «Це не моя провина. Цю помилку зробив хтось інший»;
- в) кажу: «Я не думаю, що це моя провина»;
- г) кажу: «Облиште, Ви ж не знаєте, про що говорите»;
- д) приймаю свою провину або не кажу нічого.

10. Хтось просить Вас зробити щось, але Ви не знаєте, чому це повинно бути зроблено. Зазвичай у таких випадках я:

- а) кажу: «Це не має ніякого сенсу, я не хочу це робити»;
- б) виконую прохання й нічого не кажу;
- в) кажу: «Це дурість, я не збираюся цього робити»;
- г) перш ніж виконати прохання, кажу: «Поясніть, будь ласка, чому це повинно бути зроблено»;
- д) кажу: «Якщо Ви цього хочете...», після чого виконую прохання.

**11.** Хтось говорить Вам, що, на його думку, те, що Ви зробили, чудово.

У таких випадках я зазвичай:

- а) кажу: «Так, я зазвичай це роблю краще, ніж більшість людей»;
- б) кажу: «Ні, це було не так уже й добре»;
- в) кажу: «Правильно, я справді це роблю краще за всіх»;
- г) кажу: «Дякую»;
- д) ігнорую почуте і нічого не відповідаю.

**12.** Хтось був дуже люб'язний з Вами. Зазвичай у таких випадках я:

- а) кажу: «Ви справді були дуже люб'язні щодо мене»;
- б) вважаю, що мене не помітять, і нічого не кажу;
- в) кажу: «Ви ставитеся до мене недостатньо добре»;
- г) кажу: «Ви — гарний, але я заслуговую більшого»;
- д) ігнорую цей факт і нічого не кажу.

**13.** Ви розмовляєте з приятелем дуже голосно, і хтось говорить Вам: «Вибачте, але Ви поведетеся занадто шумно». У таких випадках я зазвичай:

- а) негайно припиняю розмову;
- б) кажу: «Якщо Вам це не подобається, забирайтеся звідси»;
- в) кажу: «Вибачте, я говоритиму тихіше», після чого ведеться розмова приглушеним голосом;
- г) кажу: «Вибачте» і припиняю розмову;
- д) кажу: «Усе нормально» і продовжую голосну розмову.

**14.** Ви стоїте в черзі, і хтось стає попереду Вас. Зазвичай у таких випадках я:

- а) тихо коментую це: «Деякі люди поведуться дуже нахабно»;
- б) кажу: «Станьте в чергу!»;
- в) нічого не кажу цьому типу;
- г) кажу голосно: «Вийди з черги, нахабна морда!»;
- д) кажу: «Я зайняв чергу раніше Вас. Будь ласка, станьте в кінець черги».

**15.** Хтось робить щось таке, що Вам не подобається й викликає у Вас сильне роздратування. Зазвичай у таких випадках я:

- а) вигукую: «Ви ідіот, я ненавиджу Вас!»;
- б) кажу: «Я сердитий на Вас. Мені не подобається те, що Ви робите»;
- в) вирішую поспувати йому життя, але нічого йому не кажу;
- г) нічого не кажу;
- д) кажу: «Я роздратований. Ви мені не подобаєтесь».

**16.** Хтось має щось таке, чим Ви хотіли б користуватися. У таких випадках я зазвичай:

- а) кажу цій людині, щоб вона дала мені цю річ;
- б) утримуюся від будь-яких прохань;
- в) відбираю цю річ;
- г) кажу цій людині, що я хотів би скористатися цією річчю, і потім прошу її в нього;
- д) розмірковую про цю річ і не кажу нічого.

**17.** Хтось запитує, чи може він отримати у Вас певний предмет для тимчасового користування, але оскільки це новий предмет, Вам не хочеться його позичати. У таких випадках я можу сказати:

- а) «Ні, я тільки що його придбав і не хочу з ним розставатися; якщо ж він буде зношений, то Вам доведеться відшкодувати мені його вартість»;
- б) «Я надаю перевагу не давати його, але Ви можете користуватися ним»;
- в) «Ні, придбайте свій!»;
- г) позичаю цей предмет у супереч своєму бажанню;
- д) «Ти збожеволів!».

**18.** Кілька людей розмовляють про якесь хобі, що Вам також подобається, і Ви хотіли б приєднатися до бесіди. У таких випадках я зазвичай:

- а) не кажу нічого;

б) перериваю людей і відразу ж починаю розповідати про свої успіхи в цьому хобі;

в) наближаюся до людей і за нагоди вступаю в розмову;

г) наближаюся до людей і чекаю, коли вони звернуть на мене увагу;

д) перериваю людей і негайно починаю говорити про те, як сильно мені подобається це хобі.

**19.** Ви займаєтеся своїм хобі, і хтось запитує: «Що Ви робите?».

Зазвичай я:

а) кажу: «О, це дрібниця». Або: «Та нічого особливого»;

б) кажу: «Не заважайте, хіба не бачите, що я зайнятий»;

в) продовжую мовчки працювати;

г) кажу: «Це абсолютно Вас не стосується»;

д) припиняю свою роботу й пояснюю, що саме я роблю.

**20.** Ви бачите людину, яка спіткнулася й падає. У таких випадках я:

а) сміюся: «Чого Ви такі неуважні»;

б) кажу: «З Вами все нормально? Можливо, я можу щось зробити?»;

в) запитую: «Що сталося?»;

г) кажу: «Треба все враховувати і дивитися під ноги»;

д) ніяк не реагую на цю подію.

**21.** Ви ударилися головою об полицю і набили шишку. Хтось говорить:

«З Вами все в порядку?». Зазвичай я:

а) кажу: «Я почуваю себе чудово. Залиште мене у спокої!»;

б) нічого не кажу, ігноруючи цю людину;

в) кажу: «Чому Ви не займаєтеся своєю справою?»;

г) кажу: «Ні, я ушиб свою голову. Дякую за увагу до мене»;

д) кажу: «Дрібниці, у мене все буде о'кей».

**22.** Ви припустилися помилки, але вина за неї покладена на іншу людину. Зазвичай у таких випадках я:

а) не кажу нічого;

б) кажу: «Це їхня помилка!»;

в) кажу: «Цю помилку допустив я»;

г) кажу: «Я не думаю, що це зробила саме ця людина»;

д) кажу: «Це їхня дурна доля».

**23.** Ви відчуваєте себе ображеним словами, сказаними кимось на Вашу адресу. У таких випадках я зазвичай:

а) йду геть від цієї людини, не сказавши їй, що вона мене засмутила;

б) заявляю цій людині, щоб вона не сміла надалі робити нічого подібного;

в) нічого не кажу цій людині, хоча почуваю себе ображеним;

г) у відповідь ображаю цю людину, називаючи її по імені;

д) заявляю цій людині, що мені не подобається те, що вона сказала, і прошу її більше так не робити.

**24.** Хтось часто перебиває Вас, коли Ви говорите. Зазвичай у таких випадках я:

а) кажу: «Вибачте, але я хотів би закінчити те, про що розповідав»;

б) кажу: «Так не роблять. Чи можу я продовжити свою розповідь?»;

в) перериваю цю людину, відновлюючи свою розповідь;

г) нічого не кажу, дозволяючи іншій людині продовжувати свою мову;

д) кажу: «Замовкніть! Ви мене перебили!».

**25.** Хтось просить Вас зробити щось, що завадило б Вам здійснити свої плани. У таких умовах я зазвичай:

а) кажу: «Я взагалі-то збирався, але тепер я, мабуть, зроблю те, про що Ви просите»;

б) кажу: «Ні в якому разі! Знайдіть когось іншого»;

в) кажу: «Гаразд, я зроблю те, що Ви хочете»;

г) кажу: «Геть! Облиште мене у спокої»;

д) кажу: «Я вже почав здійснювати свої плани. Може, потім, у наступний раз я зможу зробити те, що Ви просите».

**26.** Ви бачите когось, з ким хотіли б зустрітись й познайомитись. У такій ситуації я зазвичай:

- а) радісно гукаю цю людину й іду їй назустріч;
- б) наближаюся до цієї людини, представляюся й починаю з нею розмову;
- в) підходжу до цієї людини й чекаю, коли вона заговорить зі мною;
- г) підходжу до цієї людини й починаю розповідати про свої важливі справи;
- д) нічого не кажу цій людині.

**27.** Хтось, кого Ви раніше не зустрічали, зупиняється й гукає: «Привіт!».

У таких випадках я зазвичай:

- а) кажу: «Що Вам потрібно?»;
- б) не кажу нічого;
- в) кажу: «Дайте мені, будь ласка, спокій»;
- г) вимовляю у відповідь: «Привіт!», представляюся й прошу цю людину представитися у свою чергу;
- д) киваю головою, говорю: «Привіт!» і проходжу мимо.

### **Ключ до тесту**

Кожна відповідь оцінюється як належна до одного з трьох типів реагування: компетентний, залежний або агресивний.

Залежні відповіді: 1а, 2а, 2в, 3в, 3г, 4б, 5г, 6а, 6г, 7б, 7г, 8а, 8г, 9д, 10б, 11б, 12б, 12д, 13а, 13г, 14а, 14в, 15в, 15г, 16б, 16д, 17г, 18а, 18г, 19а, 19в, 20а, 20д, 21б, 22а, 23а, 23в, 24г, 25в, 26в, 26д, 27б, 27д.

Компетентні відповіді: 1в, 2д, 3б, 4г, 5а, 6в, 6д, 7а, 7в, 8в, 9в, 10г, 10д, 11г, 12а, 13в, 14д, 15б, 15д, 16г, 17б, 18в, 19д, 20б, 20в, 21г, 21д, 22в, 22г, 23д, 24а, 24б, 25д, 26а, 26б, 27г.

Агресивні відповіді: 1б, 1д, 2б, 2г, 3а, 3д, 4а, 4в, 5б, 5в, 5д, 6б, 8б, 8д, 9а, 9б, 9г, 10а, 10в, 11а, 11в, 12в, 12г, 13б, 13д, 14б, 14г, 15а, 16а, 16в, 17а, 17в,

17д, 18б, 18д, 19б, 19г, 20г, 21а, 21в, 22б, 22д, 23б, 23г, 24в, 24д, 25а, 25б, 25г, 26г, 27а, 27в.

### **Інтерпретація результатів**

Підраховується кількість відповідей кожного типу. Переважання компетентних відповідей свідчить про сформованість партнерського стилю спілкування, здатність будувати конструктивні стосунки з ровесниками й дорослими, відстоювати свої межі без агресії.

Висока кількість залежних відповідей вказує на схильність до підпорядкування, невпевненості в собі, труднощів у відстоюванні власної позиції — що може бути пов'язано з низькою самооцінкою або страхом конфлікту.

Висока кількість агресивних відповідей свідчить про домінантний стиль спілкування, схильність до тиску, конфліктності у взаємодії з ровесниками. У підлітковому віці це може бути пов'язане як з кризою віку, так і з труднощами емоційної саморегуляції.

### **Соціометрична методика Дж. (Я.) Морено**

Призначення методики. Соціометрія Дж. Морено — це теорія вивчення міжособистісних відносин, автором якої є австрійсько-американський психолог і соціолог Якоб Леві Морено. Методика призначена для діагностики емоційних зв'язків між членами групи, виявлення структури міжособистісних стосунків, визначення соціометричного статусу кожного учасника, ступеня згуртованості/роз'єднаності групи.

Соціометрична методика дає змогу:

- визначити соціометричні статуси («зірки», «ті, кому надають перевагу», «прийняті», «знехтувані», «ізолювані»);
- виявити мікрогрупи (підгрупи) у класі та лідерів цих підгруп;
- проаналізувати взаємні симпатії та антипатії;
- обчислити коефіцієнти групової згуртованості та задоволеності спілкуванням;
- виявити учнів, які потребують особливої уваги (ізолюваних, знехтуваних).

Процедура проведення. Соціометричне дослідження проводиться з усіма учнями класу одночасно. Перед початком обстеження психолог встановлює довірливі стосунки з учасниками, гарантує конфіденційність відповідей. Протокол дослідження складено згідно з листом Міністерства освіти і науки України від 24.07.2019 № 1/9-477.

### **Інструкція**

«Ваш клас існує вже певний час. За цей час Ви ближче пізнали один одного, у Вас склалися певні стосунки. Зараз Вам буде запропоновано декілька запитань. Запишіть, будь ласка, на бланку прізвища тих однокласників, яких

Ви оберете. Кількість виборів обмежена 3 особами. Працюйте самостійно, не радьтеся між собою. Ваші відповіді залишаться конфіденційними».

### Соціометричні запитання

Дослідження проводиться за такими критеріями (емоційний та діловий критерії):

Емоційний критерій:

1. З ким із однокласників Ви хотіли б проводити свій вільний час?  
Назвіть 3 прізвища у порядку Вашої переваги.

2. З ким із однокласників Ви НЕ хотіли б проводити свій вільний час?  
Назвіть 3 прізвища.

Діловий критерій:

3. З ким із однокласників Ви хотіли б готуватися до контрольної роботи / виконувати спільний навчальний проєкт? Назвіть 3 прізвища у порядку переваги.

4. З ким із однокласників Ви НЕ хотіли б працювати разом над навчальним завданням? Назвіть 3 прізвища.

Додаткове запитання (на самооцінку статусу):

5. Як Ви думаєте, хто з однокласників обере Вас?

### Бланк відповідей

|                    |               |                       |
|--------------------|---------------|-----------------------|
| Прізвище,<br>_____ | ім'я<br>_____ | Клас _____ Дата _____ |
|--------------------|---------------|-----------------------|

| № | Запитання                                                    | 1-й<br>вибір | 2-й<br>вибір | 3-й<br>вибір |
|---|--------------------------------------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| 1 | З ким із однокласників Ви хотіли б проводити вільний час?    |              |              |              |
| 2 | З ким із однокласників Ви НЕ хотіли б проводити вільний час? |              |              |              |
| 3 | З ким хотіли б виконувати спільне навчальне завдання?        |              |              |              |
| 4 | З ким НЕ хотіли б виконувати навчальне завдання?             |              |              |              |
| 5 | Хто, на Вашу думку, обере Вас?                               |              |              |              |

### Обробка результатів

За результатами опитування складається соціоматриця — таблиця, у якій по горизонталі та вертикалі розміщені прізвища всіх учнів класу. У клітинках фіксуються вибори: «+1» — позитивний вибір, «-1» — негативний, «0» — відсутність вибору. Підсумовуючи кількість отриманих позитивних і негативних виборів для кожного учня, визначають його соціометричний статус:

«Зірки» — учні, які отримали найбільшу кількість позитивних виборів (понад 6);

«Ті, кому надають перевагу» — отримали від 3 до 5 позитивних виборів;

«Прийняті» — отримали 1–2 позитивні вибори;

«Знехтувані» — переважання негативних виборів;

«Ізольовані» — не отримали жодного вибору.

На основі соціоматриці будується соціограма — графічна схема, яка наочно відображає структуру взаємних симпатій і антипатій у класі.

Розраховуються коефіцієнти:

- коефіцієнт групової згуртованості ( $K_{зг}$ ) = (число взаємних виборів) / (загальне число виборів);
- коефіцієнт задоволеності спілкуванням ( $K_з$ ) = (число взаємних позитивних виборів учня) / (число його позитивних виборів).

**Опитувальник К. Томаса – Р. Кілмена**  
**«Визначення способів регулювання конфліктів»**  
**(Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument, TKI)**

Призначення методики. Опитувальник, розроблений американськими психологами Кеннетом Томасом та Ральфом Кілменом, призначений для діагностики типових способів реагування особистості у конфліктних ситуаціях. В основу методики покладено двовимірну модель регулювання конфлікту, у якій одна вісь — це орієнтація на власні інтереси (напористість), а друга — орієнтація на інтереси іншої сторони (кооперація).

На перетині цих вимірів виділяється п'ять стилів поведінки в конфлікті:

- 1. Суперництво (конкуренція)** — прагнення задовольнити власні інтереси на шкоду інтересам іншого.
- 2. Співпраця** — пошук рішення, що повністю задовольняє інтереси обох сторін.
- 3. Компроміс** — врегулювання розбіжностей шляхом взаємних поступок.
- 4. Уникнення** — відмова від відстоювання як власних інтересів, так і від співпраці з опонентом.
- 5. Пристосування** — поступка власними інтересами заради інтересів іншої сторони.

Структура методики. Опитувальник містить 30 пар тверджень. Кожен з п'яти типів поведінки описується 12 судженнями, які в різних поєднаннях згруповані у 30 пар. У кожній парі респондент обирає одне твердження (А або Б), яке найточніше характеризує його поведінку у конфліктній ситуації.

**Інструкція**

«Перед Вами низка тверджень, які допоможуть визначити деякі особливості Вашої поведінки. Тут не може бути відповідей „правильних" або „неправильних". Є два варіанти, А і Б, з яких Ви маєте обрати один — той, що більшою мірою відповідає Вашим поглядам, Вашій думці про себе. У бланку відповідей навпроти номера запитання поставте позначку „+" біля обраного варіанта».

### Текст опитувальника

1.

А) Іноді я надаю можливість іншим узяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

Б) Перш ніж обговорювати те, у чому ми не дійшли згоди, я намагаюся звернути увагу на те, із чим ми обидва погоджуємося.

2.

А) Я намагаюся знайти компромісне рішення.

Б) Я намагаюся залагодити справу з урахуванням як інтересів іншого, так і моїх власних.

3.

А) Зазвичай я наполегливо прагну досягти свого.

Б) Я намагаюся заспокоїти іншого і зберегти наші стосунки.

4.

А) Я намагаюся знайти компромісне рішення.

Б) Іноді я жертвую власними інтересами заради інтересів іншої людини.

5.

А) Залагоджуючи спірну ситуацію, я постійно намагаюся знайти підтримку в іншого.

Б) Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марного напруження.

6.

А) Я намагаюся уникнути неприємностей для себе.

Б) Я намагаюся досягти свого.

7.

А) Я намагаюся відкласти вирішення спірного питання, щоб згодом розв'язати його остаточно.

Б) Я вважаю за можливе у чомусь поступитися, щоб домогтися іншого.

8.

А) Зазвичай я наполегливо прагну досягти свого.

Б) Передусім я намагаюся ясно визначити, у чому полягають усі порушені інтереси.

9.

А) Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності.

Б) Я докладаю зусиль, щоб досягти свого.

10.

А) Я твердо прагну досягти свого.

Б) Я намагаюся знайти компромісне рішення.

11.

А) Передусім я намагаюся ясно визначити, у чому полягають усі порушені спірні питання.

Б) Я намагаюся заспокоїти іншого і, головне, зберегти наші стосунки.

12.

А) Часто я уникаю займати позицію, яка може спричинити суперечки.

Б) Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також іде мені назустріч.

13.

А) Я пропоную середню позицію.

Б) Я наполягаю, щоб усе було зроблено по-моєму.

14.

А) Я повідомляю іншому свою думку і запитую про його погляди.

Б) Я намагаюся показати іншому логіку та переваги моїх поглядів.

**15.**

- А) Я намагаюся заспокоїти іншого і, головне, зберегти наші стосунки.
- Б) Я намагаюся зробити так, щоб уникнути напруження.

**16.**

- А) Я намагаюся не зачепити почуттів іншого.
- Б) Я намагаюся переконати іншого в перевагах моєї позиції.

**17.**

- А) Зазвичай я наполегливо намагаюся досягти свого.
- Б) Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марного напруження.

**18.**

- А) Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.
- Б) Я даю іншому можливість залишитися при своїй думці, якщо він також іде мені назустріч.

**19.**

- А) Передусім я намагаюся ясно визначити, у чому полягають усі порушені питання та інтереси.
- Б) Я намагаюся відкласти вирішення спірного питання, щоб згодом розв'язати його остаточно.

**20.**

- А) Я намагаюся негайно подолати наші розбіжності.
- Б) Я намагаюся знайти найкраще поєднання вигод і втрат для обох сторін.

**21.**

- А) Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до бажань іншого.
- Б) Я завжди схильюся до прямого обговорення проблеми та її спільного вирішення.

**22.**

- А) Я намагаюся знайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю позицією та точкою зору іншої людини.

Б) Я відстоюю свої бажання.

**23.**

А) Як правило, я прагну до того, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

Б) Іноді я надаю можливість іншим узяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

**24.**

А) Якщо позиція іншого здається мені дуже важливою, я постараюся піти назустріч його бажанням.

Б) Я намагаюся переконати іншого дійти компромісу.

**25.**

А) Я намагаюся показати іншому логіку та переваги моїх поглядів.

Б) Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до бажань іншого.

**26.**

А) Я пропоную середню позицію.

Б) Я майже завжди прагну до того, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

**27.**

А) Часто я уникаю займати позицію, яка може спричинити суперечки.

Б) Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.

**28.**

А) Зазвичай я наполегливо прагну досягти свого.

Б) Залагоджуючи ситуацію, я зазвичай намагаюся знайти підтримку в іншого.

**29.**

А) Я пропоную середню позицію.

Б) Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності.

**30.**

А) Я намагаюся не зачепити почуттів іншого.

Б) Я завжди займаю таку позицію в спірному питанні, щоб ми разом з іншою людиною могли досягти успіху.

### Ключ до опитувальника

Кількість балів за кожною шкалою (від 0 до 12) дає уявлення про вираженість тенденції до прояву відповідної форми поведінки у конфліктних ситуаціях. Якщо відповідь респондента збігається із вказаною у ключі — нараховується 1 бал.

|                         |                                                         |
|-------------------------|---------------------------------------------------------|
| <b>1. Суперництво</b>   | 3А, 6Б, 8А, 9Б, 10А, 13Б, 14Б, 16Б, 17А, 22Б, 25А, 28А  |
| <b>2. Співпраця</b>     | 2Б, 5А, 8Б, 11А, 14А, 19А, 20А, 21Б, 23А, 26Б, 28Б, 30Б |
| <b>3. Компроміс</b>     | 2А, 4А, 7Б, 10Б, 12Б, 13А, 18Б, 22А, 23Б, 24Б, 26А, 29А |
| <b>4. Уникнення</b>     | 1А, 5Б, 6А, 7А, 9А, 12А, 15Б, 17Б, 19Б, 20Б, 27А, 29Б   |
| <b>5. Пристосування</b> | 1Б, 3Б, 4Б, 11Б, 15А, 16А, 18А, 21А, 24А, 25Б, 27Б, 30А |

### Інтерпретація результатів

Підраховується кількість балів, набраних по кожній з 5 шкал (максимум — 12 балів). Той стиль, за яким набрано найбільшу кількість балів, вважається домінуючим у поведінці досліджуваного у конфліктних ситуаціях.

Низькі показники (0–4 бали) — стиль використовується рідко;

Середні показники (5–8 балів) — стиль виражений помірно;

Високі показники (9–12 балів) — стиль є домінантним у поведінці особистості.

Жодна з п'яти стратегій не є універсально «правильною» чи «неправильною». Ефективність кожної залежить від конкретної ситуації. Однак для підлітків особливо важливим є розвиток здатності до співпраці й

компромісу як найбільш конструктивних стратегій, що сприяють збереженню стосунків з ровесниками.

## **Програма соціально-психологічного тренінгу**

### **«Мистецтво спілкування»**

(каркас програми)

#### **Загальна характеристика програми**

Мета програми: розвиток у підлітків компетентного стилю спілкування, конструктивних стратегій вирішення конфліктів та толерантного ставлення до інших.

Цільова аудиторія: учні 8–11 класів (середній та старший підлітковий вік).

Обсяг програми: 10 занять по 90 хвилин.

Частота проведення: одне заняття на тиждень.

Кількість учасників у групі: 10–12 осіб.

Форма роботи: групова, з використанням дискусій, рольових ігор, психогімнастичних вправ, мініатюрних кейс-ситуацій та елементів психодраматичної техніки.

Очікувані результати: формування у підлітків стійких навичок партнерського спілкування, підвищення рівня комунікативної компетентності, опанування конструктивних стратегій розв'язання конфліктів, розвиток емоційної саморегуляції та готовності застосовувати набуті навички в реальних життєвих ситуаціях.

#### **Типова структура заняття (90 хвилин)**

1. Привітання, емоційний чек-ін — 5–10 хв.
2. Розминка (психогімнастична вправа) — 10 хв.
3. Основна частина (інформаційний блок та 2–3 вправи) — 55–60 хв.
4. Рефлексія заняття — 10 хв.
5. Прощання, домашнє завдання — 5 хв.

## **Тематичний план програми**

Заняття 1. Знайомство та формування групи.

Заняття 2. Я та інші: самопізнання у спілкуванні.

Заняття 3. Емоції у спілкуванні: усвідомлення та саморегуляція.

Заняття 4. Мистецтво слухати: техніки активного слухання.

Заняття 5. Я-висловлювання та конструктивне вираження почуттів.

Заняття 6. Невербальна комунікація: мова тіла та емпатія.

Заняття 7. Конфлікт: природа, причини, стратегії поведінки.

Заняття 8. Конструктивне розв'язання конфліктів: співпраця та компроміс.

Заняття 9. Толерантність та взаємодія у цифровому середовищі.

Заняття 10. Підсумкове заняття: інтеграція досвіду.

### **Заняття 1. Знайомство та формування групи**

Мета: створення безпечної атмосфери для роботи, знайомство учасників, формування мотивації до участі у тренінгу.

Завдання:

- познайомити учасників між собою та з тренером;
- узгодити правила групової взаємодії;
- сформувати позитивну установку на роботу в групі;
- діагностувати очікування учасників від програми.

Зміст основних вправ:

1. «Імена та асоціації» — кожен учасник називає своє ім'я та одну позитивну якість, що починається з тієї ж літери. Мета: знайомство, створення позитивного емоційного фону.

2. «Правила нашої групи» — групове обговорення та формулювання правил роботи (конфіденційність, повага, добровільність, «правило стопу»). Правила записуються на ватмані. Мета: формування групової відповідальності.

3. «Мої очікування» — учасники на стікерах записують свої очікування від тренінгу та розміщують їх на спільному плакаті. Мета: усвідомлення особистих цілей участі.

4. «Картка учасника» — учасник заповнює коротку анкету: ім'я, клас, що подобається у спілкуванні, що хочеться змінити. Використовується тренером для індивідуалізації роботи.

Матеріали: ватман, маркери, стікери, бланки «Картка учасника», ручки.

## **Заняття 2. Я та інші: самопізнання у спілкуванні**

Мета: розвиток самосвідомості учасників, аналіз власного стилю спілкування та особистих комунікативних звичок.

Завдання:

- сприяти усвідомленню учасниками власних особливостей у спілкуванні;
- ознайомити з поняттям «стиль спілкування» (компетентний, залежний, агресивний);
- стимулювати рефлексію щодо сильних сторін та зон зростання;
- розвивати здатність давати та приймати зворотний зв'язок.

Зміст основних вправ:

1. «Автопортрет у спілкуванні» — учасники малюють символ або метафору, що відображає їхній типовий стиль спілкування з ровесниками, і презентують групі. Мета: рефлексія самосприйняття.

2. Інформаційний блок «Три стилі спілкування» — тренер представляє коротку лекцію з прикладами компетентного, залежного й агресивного стилів (за Л. Міхельсоном).

3. «Ситуації зі шкільного життя» — учасники у малих групах розбирають типові підліткові ситуації та визначають, який стиль спілкування використовував би учасник у кожному стилі. Мета: відпрацювання розпізнавання стилів.

4. «Сильні сторони» — учасники по колу називають одну сильну сторону сусіда у спілкуванні. Мета: формування позитивного зворотного зв'язку.

Матеріали: папір А4, кольорові олівці, картки з описом ситуацій, інформаційний роздатковий матеріал «Стили спілкування».

### **Заняття 3. Емоції у спілкуванні: усвідомлення та саморегуляція**

Мета: розвиток емоційної компетентності, навичок розпізнавання та регуляції власних емоцій у комунікації.

Завдання:

- розширити словник емоцій учасників;
- сформувати розуміння впливу емоцій на якість спілкування;
- познайомити учасників з основними техніками саморегуляції;
- відпрацювати навички вираження емоцій соціально прийнятним способом.

Зміст основних вправ:

1. «Колесо емоцій» — робота з графічним зображенням «Колеса емоцій» Р. Плутчика — учасники впізнають свої частотні емоції. Мета: розширення емоційного словника.

2. «Емоційний термометр» — учасники описують ситуацію зі школи та визначають інтенсивність емоції у балах. Обговорення впливу інтенсивності на поведінку.

3. «Швидка допомога» — практичне відпрацювання трьох технік саморегуляції: дихання «квадрат» (4-4-4-4), техніка «5-4-3-2-1» (заземлення), пауза «10 секунд перед відповіддю». Мета: формування поведінкового репертуару.

4. «Мої тригери» — індивідуальна робота з робочим аркушем: учасник записує ситуації, що зазвичай викликають сильні емоції, та обирає одну техніку для кожної ситуації.

Матеріали: роздатковий матеріал «Колесо емоцій», робочі аркуші «Мої тригери», бланки «Емоційний термометр».

#### **Заняття 4. Мистецтво слухати: техніки активного слухання**

Мета: формування навичок активного слухання як основи компетентного спілкування.

Завдання:

- сформулювати уявлення про активне слухання як свідому навичку;
- відпрацювати основні техніки (перефразування, відображення почуттів, уточнюючі запитання);
- проаналізувати типові бар'єри слухання;
- сприяти усвідомленню цінності уваги до іншого у стосунках.

Зміст основних вправ:

1. «Зіпсований телефон» — класична розминка, що демонструє втрату інформації при поверхневому слуханні. Мета: введення в тему.
2. Інформаційний блок «Техніки активного слухання» — тренер представляє чотири техніки: підтримуюче «угу», перефразування, відображення почуттів, резюмування.
3. «Парне інтерв'ю» — учасники у парах по черзі по 3 хвилини розповідають про важливу для них подію; партнер застосовує техніки активного слухання, потім переказує почуте. Мета: відпрацювання навичок.
4. «Бар'єри слухання» — групова дискусія про типові помилки слухання (перебивання, оцінювання, готовність відповіді, відволікання на телефон). Створення спільного списку «Чого уникати».
5. Домашнє завдання — практикувати техніку перефразування у щонайменше трьох розмовах протягом тижня та відстежити реакцію співрозмовника.

Матеріали: роздатковий матеріал «Техніки активного слухання», бланк рефлексії, секундомір.

## Заняття 5. Я-висловлювання та конструктивне вираження почуттів

Мета: опанування техніки «Я-висловлювання» як інструменту вираження незгоди без агресії та образ.

Завдання:

- ознайомити з відмінністю між «Ти-висловлюваннями» та «Я-висловлюваннями»;
- сформулювати алгоритм побудови «Я-висловлювання»;
- відпрацювати застосування техніки у типових підліткових ситуаціях;
- розвивати асертивність як здатність відстоювати свою позицію без агресії.

Зміст основних вправ:

1. «Ти-висловлювання vs Я-висловлювання» — тренер презентує приклади двох типів висловлювань; учасники у групі визначають, який варіант звучить менш конфліктно. Інформаційний блок.

2. «Алгоритм Я-висловлювання» — розгляд формули: «Коли... (опис ситуації), я відчуваюся... (емоція), тому що... (причина). Я хотів би... (прохання)». Кожен учасник складає одне «Я-висловлювання» з власного досвіду.

3. «Складні розмови» — рольова гра: учасники у парах розігрують реальні ситуації (з другом, батьками, учителем) із застосуванням «Я-висловлювань». Спостерігачі дають зворотний зв'язок.

4. «Асертивна відмова» — відпрацювання техніки ввічливої відмови без виправдань (формула: «Дякую за пропозицію, але я не можу, тому що...»).  
Мета: формування соціальної впевненості.

Матеріали: роздатковий матеріал «Алгоритм Я-висловлювання», картки з ситуаціями для рольової гри, бланк зворотного зв'язку.

## Заняття 6. Невербальна комунікація: мова тіла та емпатія

Мета: розвиток здатності розпізнавати та свідомо використовувати невербальні сигнали у спілкуванні.

Завдання:

- ознайомити учасників із основними каналами невербальної комунікації;
- розвивати навички розпізнавання емоцій за виразом обличчя та позою;
- сприяти розвитку емпатії;
- формувати усвідомленість щодо власних невербальних проявів.

Зміст основних вправ:

1. «Дзеркало» — учасники у парах по черзі повторюють жести та міміку партнера. Мета: сензитивність до невербальних сигналів.
2. «Емоції без слів» — учасник витягує картку з емоцією та зображує її пантомімою; інші відгадують. Обговорення, за якими ознаками впізнавали емоцію.
3. «Конгруентність» — коротка дискусія про відповідність вербального та невербального повідомлень. Розгляд прикладів неконгруентної комунікації (слова «все добре» з насупленими бровами).
4. «Емпатичний слухач» — у трійках: один розповідає історію, другий слухає та проявляє емпатію невербально, третій спостерігає та дає зворотний зв'язок. Зміна ролей.

Матеріали: картки з назвами емоцій, відеофрагменти (за можливості) для аналізу невербаліки, бланки зворотного зв'язку.

## **Заняття 7. Конфлікт: природа, причини, стратегії поведінки**

Мета: формування реалістичного уявлення про конфлікт як неминучу складову стосунків та ознайомлення зі стратегіями поведінки в конфлікті.

Завдання:

- сформулювати поняття конфлікту як нейтрального явища;
- розглянути типові причини підліткових конфліктів;

– ознайомити з п'ятьма стратегіями поведінки в конфлікті (за К. Томасом та Р. Кілменом);

– сприяти усвідомленню учасниками власних домінуючих стратегій.

Зміст основних вправ:

1. «Асоціації до слова конфлікт» — учасники називають перші асоціації; тренер фіксує їх на дошці. Обговорення переважно негативного забарвлення асоціацій.

2. Інформаційний блок «П'ять стратегій поведінки в конфлікті» — презентація моделі К. Томаса – Р. Кілмена: суперництво, співпраця, компроміс, уникнення, пристосування. Розгляд переваг і обмежень кожної стратегії.

3. «Стратегії у дії» — розбір реальних кейсів зі шкільного життя у малих групах: визначити стратегії учасників, оцінити їх ефективність, запропонувати альтернативи.

4. «Моя домінуюча стратегія» — індивідуальна робота: учасники аналізують 3 нещодавні конфлікти й визначають, яку стратегію використовували найчастіше. Рефлексія результатів.

Матеріали: схема «П'ять стратегій поведінки в конфлікті», картки з кейсами, робочі аркуші для самоаналізу.

### **Заняття 8. Конструктивне розв'язання конфліктів: співпраця та компроміс**

Мета: відпрацювання навичок конструктивного розв'язання міжособистісних конфліктів.

Завдання:

- познайомити з алгоритмом конструктивного розв'язання конфлікту;
- відпрацювати техніки пошуку взаємоприйнятних рішень;
- розвивати навички переговорів;
- формувати установку на співпрацю як перевагу.

Зміст основних вправ:

1. «Алгоритм 5 кроків» — інформаційний блок: 1) опис ситуації без оцінок; 2) вираження почуттів; 3) формулювання потреб; 4) генерація варіантів рішення; 5) узгодження дій.

2. «Мозковий штурм рішень» — у малих групах учасники тренуються генерувати щонайменше 5 варіантів вирішення заданої конфліктної ситуації. Мета: розширення поведінкового репертуару.

3. «Переговори» — рольова гра у парах: одна пара — конфліктуючі сторони, інша — медіатори. Завдання — досягти угоди. Обмін ролями.

4. «Win-win» — розгляд відмінності між позиціями та інтересами на прикладі класичної задачі «Апельсин для двох». Мета: усвідомлення можливості рішень, що задовольняють обидві сторони.

Матеріали: роздатковий матеріал «Алгоритм 5 кроків», картки з конфліктними ситуаціями, фліпчарт для запису ідей.

### **Заняття 9. Толерантність та взаємодія у цифровому середовищі**

Мета: розвиток толерантного ставлення до іншого та формування навичок безпечної та етичної комунікації в цифровому середовищі.

Завдання:

- розширити уявлення учасників про різноманітність як норму;
- сформулювати критичне ставлення до контенту соціальних мереж;
- розглянути специфіку онлайн-комунікації та її ризики (кібербулінг, ефект «токсичних» коментарів);
- відпрацювати алгоритм безпечної поведінки в онлайн-конфліктах.

Зміст основних вправ:

1. «Інший — не значить гірший» — групова дискусія про досвід зустрічі з іншою точкою зору. Розгляд понять «толерантність», «емпатія», «упередження».

2. «Соцмережі: що ховається за фото» — аналіз кейсу про «ідеальне життя» в Instagram. Обговорення впливу соціальних порівнянь на самооцінку.

3. «Кібербулінг: як реагувати» — інформаційний блок про ознаки кібербулінгу та правила безпеки: не реагувати агресивно, зберігати докази, повідомити дорослого, заблокувати. Кейси для аналізу.

4. «Етикет онлайн-комунікації» — у малих групах учасники формулюють правила «здорового» спілкування у месенджерах та соціальних мережах. Створення спільного «Кодексу цифрової поведінки».

Матеріали: роздатковий матеріал «Кібербулінг: як діяти», картки з кейсами, ватман для «Кодексу».

### **Заняття 10. Підсумкове заняття: інтеграція досвіду**

Мета: узагальнення набутого досвіду, рефлексія особистісних змін, формування плану подальшого розвитку комунікативних навичок.

Завдання:

- сприяти усвідомленню учасниками здобутків програми;
- стимулювати перенесення набутих навичок у реальне життя;
- забезпечити завершення групового процесу;
- провести підсумкову діагностику задоволеності програмою.

Зміст основних вправ:

1. «Я тоді й тепер» — учасники порівнюють свої очікування на початку (з аркушів першого заняття) з реальним досвідом. Письмова рефлексія.

2. «Мій набір інструментів» — індивідуальна робота: учасник складає особистий список з 5 технік чи навичок, які виявилися найбільш корисними. Презентація групі.

3. «Лист собі через 3 місяці» — учасники пишуть листа з планом застосування набутих навичок та зобов'язанням перед собою. Тренер обіцяє надіслати листи через 3 місяці.

4. «Подяки по колу» — учасники по черзі дякують іншим за конкретний внесок у роботу групи. Мета: позитивне завершення.

5. Зворотний зв'язок — анонімне заповнення анкети про задоволеність програмою (5-бальна шкала за кожним заняттям, побажання, оцінка корисності).

Матеріали: конверти, поштовий папір, бланки анкети зворотного зв'язку, символічні сертифікати про участь.

### **Примітка щодо реалізації**

Подана програма має каркасний характер і потребує адаптації до конкретної групи учасників: рівня їхньої комунікативної підготовки, актуальних запитів, особливостей класного колективу. Конкретні модифікації вправ, додаткові роздаткові матеріали, інструкції для учасників та діагностичні анкети, що використовувалися у дослідженні, доступні у робочих матеріалах автора.