

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА

КОНЮХОВА АНАСТАСІЯ СЕРГІЇВНА

Допускається до захисту:
В.о. завідувача кафедри загальної та
соціальної психології
к. психол. н., доцент
_____ Н. Д. Корольова
« _____ » _____ 2026р.

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ
ТА СТРАТЕГІЙ ЇХ ПОДОЛАННЯ В УЧНІВСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Спеціальність 053 Психологія

Кваліфікаційна (бакалаврська) робота

Керівник:
Мазай Л.Ю. доцент кафедри
кризової та клінічної психології,
доктор філософії з психології

Оцінка: ____/____/____

(бали за шкалою ЄКТС/за національною шкалою)

Голова ЕК: _____

(підпис)

АНОТАЦІЯ

Конюхова А. С. Психологічні особливості міжособистісних конфліктів та стратегій їх подолання в учнівському середовищі. Спеціальність 053 Психологія. Донецький національний університет імені Василя Стуса. Вінниця, 2026.

У кваліфікаційній (бакалаврській) роботі досліджено психологічні особливості міжособистісних конфліктів в учнівському середовищі та їхній зв'язок зі стратегіями подолання, рівнем емоційної саморегуляції, емпатії та агресивності. Встановлено, що вищий рівень емоційної саморегуляції та емпатії сприяє вибору конструктивних стратегій поведінки в конфлікті (співпраця, компроміс), тоді як підвищена агресивність і фрустраційна напруга пов'язані з домінуванням суперництва та уникнення. Показано, що вибір стратегії конфліктної поведінки визначається сукупністю індивідуально-психологічних характеристик та особливостями соціально-психологічного середовища учнів.

Ключові слова: міжособистісні конфлікти, учнівське середовище, стратегії подолання, емоційна саморегуляція, емпатія, агресивність, підлітковий вік.

ABSTRACT

Koniukhova A. S. Psychological Features of Interpersonal Conflicts and Coping Strategies in the School Environment. Specialty 053 Psychology. Vasyl' Stus Donetsk National University. Vinnytsia, 2026.

This bachelor's thesis investigates the psychological features of interpersonal conflicts in the school environment and their relationship with coping strategies, emotional self-regulation, empathy, and aggressiveness. It was found that higher levels of emotional self-regulation and empathy are associated with the use of constructive conflict resolution strategies (collaboration, compromise), whereas increased aggressiveness and frustration are linked to dominance of competition and avoidance strategies. The study demonstrates that the choice of conflict behavior

strategies is determined by a combination of individual psychological characteristics and socio-psychological conditions of the school environment.

Keywords: interpersonal conflicts, school environment, coping strategies, emotional self-regulation, empathy, aggressiveness, adolescence.



ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ ТА СТРАТЕГІЙ ЇХ ПОДОЛАННЯ В УЧНІВСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	10
1.1. Психологічна природа міжособистісних конфліктів та їх специфіка в учнівському середовищі	10
1.2. Стратегії подолання конфліктів: класифікація, механізми та чинники вибору	21
1.3. Теоретична модель взаємозв'язку міжособистісних конфліктів і стратегій їх подолання в учнівському середовищі	32
Висновок до першого розділу	38
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	39
2.1. Дизайн дослідження та опис психодіагностичних методик вивчення конфліктів та стратегій її подолання в учнівському середовищі	39
2.2. Характеристика вибірки та організаційні умови проведення дослідження	44
Висновок до другого розділу	49
РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ ТА СТРАТЕГІЙ ЇХ ПОДОЛАННЯ В УЧНІВСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ	51
3.1. Психологічні особливості міжособистісних конфліктів учнів та стратегій їх подолання	51
3.2. Обговорення результатів та розробка рекомендацій щодо формування конструктивних стратегій подолання конфліктів	57
Висновок до третього розділу	64
ВИСНОВКИ	66
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	69
ДОДАТКИ	74

ВСТУП

Актуальність дослідження. Міжособистісні конфлікти в учнівському середовищі формуються як результат складної взаємодії індивідуально психологічних характеристик, соціальних очікувань та специфіки комунікативного простору, у якому перебуває особистість на етапі інтенсивного становлення. У шкільному середовищі конфлікт перестає бути випадковим епізодом взаємодії – він набуває ознак системного явища, що відображає суперечності між потребою у самоствердженні та необхідністю дотримання соціальних норм. Саме у підлітковому віці відбувається різке загострення емоційної чутливості, підвищення значущості групової приналежності та формування уявлень про власне місце у соціальній ієрархії, що створює передумови для виникнення конфліктів різної інтенсивності та спрямованості. У цьому процесі конфлікт виступає не лише як форма протистояння, а як механізм соціалізації, через який індивід засвоює моделі поведінки, норми взаємодії та способи регуляції власних емоцій. У сучасних умовах освітнє середовище зазнає значних трансформацій, пов'язаних із цифровізацією, зміною форматів комунікації та зростанням інформаційного навантаження, що безпосередньо впливає на характер міжособистісних взаємодій.

Конфлікти дедалі частіше виходять за межі безпосереднього спілкування, переходячи у віртуальний простір, де змінюються їхні форми, динаміка та способи переживання. У таких умовах традиційні підходи до розуміння конфліктів виявляються недостатніми, оскільки не враховують нових комунікативних практик та механізмів впливу на поведінку учнів. Виникає потреба у глибшому осмисленні психологічної природи конфліктів, їхньої структури та чинників, що визначають вибір стратегій подолання.

Особливого значення набуває дослідження стратегій подолання конфліктів, оскільки саме вони визначають подальший розвиток взаємодії: чи перетвориться конфлікт на деструктивний процес, що руйнує міжособистісні зв'язки, чи стане ресурсом для розвитку комунікативних навичок і формування

соціальної компетентності. Вибір стратегії зумовлюється поєднанням когнітивних установок, емоційного стану та попереднього досвіду, що формує індивідуальний стиль реагування на конфліктні ситуації.

У цьому контексті дослідження психологічних особливостей міжособистісних конфліктів та стратегій їх подолання дозволяє розкрити внутрішню логіку поведінки учнів у конфліктних ситуаціях, виявити закономірності формування конструктивних і деструктивних моделей взаємодії та створити підґрунтя для розробки практичних рекомендацій щодо оптимізації комунікативних процесів у освітньому середовищі.

Наукове осмислення проблеми міжособистісних конфліктів формується у межах психології особистості, соціальної психології та педагогіки, де конфлікт розглядається як багатовимірне явище, що включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. В. М. Антонов аналізує гендерні аспекти розвитку особистості, що впливають на специфіку конфліктної поведінки. Ю. І. Ахтирська досліджує механізми саморегуляції у конфліктних ситуаціях, підкреслюючи значення внутрішніх ресурсів особистості. Л. І. Березовська та О. С. Юрков розглядають конфлікт як процес, що потребує системного підходу до його розуміння та вирішення. А. П. Белоконь і А. В. Бутенко аналізують особливості конфліктів у дитячому та учнівському середовищі, звертаючи увагу на вікову специфіку їх прояву.

Л. П. Волченко та С. О. Гарькавець досліджують соціально психологічні механізми подолання конфліктів, акцентуючи увагу на ролі комунікативних навичок. І. В. Ващенко розглядає конфлікт як структурований процес, що піддається діагностиці та корекції. Н. М. Гончарук аналізує регуляцію комунікації у підлітків, що дозволяє глибше зрозуміти причини виникнення конфліктів. У працях, присвячених медіації та відновним практикам, зокрема у дослідженнях Н. Л. Бондаренко Зелінської та Л. М. Вахітової, розкриваються можливості конструктивного вирішення конфліктів через діалог і співпрацю. Сукупність цих підходів формує цілісне уявлення про конфлікт як процес, що поєднує індивідуальні та соціальні виміри.

Об'єктом дослідження є міжособистісні конфлікти в учнівському середовищі.

Предметом дослідження є психологічні особливості перебігу міжособистісних конфліктів та стратегії їх подолання учнями.

Мета дослідження. Теоретично обґрунтувати психологічну природу міжособистісних конфліктів в учнівському середовищі, розкрити зміст стратегій їх подолання та емпірично виявити зв'язок між рівнем емоційної саморегуляції, емпатії, агресивності, фрустраційної напруги й вибором учнями конструктивних або деструктивних способів поведінки в конфліктній взаємодії.

Завдання дослідження:

- 1) проаналізувати психологічну природу міжособистісних конфліктів в учнівському середовищі та теоретичні підходи до пояснення стратегій їх подолання;
- 2) емпірично дослідити рівень конфліктності, агресивності, фрустрації, емпатії, емоційної саморегуляції та стратегії поведінки учнів у конфлікті;
- 3) розробити практичні рекомендації й тренінгову програму формування конструктивних стратегій подолання міжособистісних конфліктів.

Гіпотеза дослідження. Передбачається наявність статистично значущого зв'язку між рівнем розвитку емоційної саморегуляції учнів та вибором конструктивних стратегій подолання міжособистісних конфліктів. Вищі показники емпатії та рефлексивності пов'язані з переважанням співпраці й компромісу, тоді як підвищені показники агресивності та фрустраційної напруги співвідносяться з частішим вибором суперництва або уникнення.

Методи дослідження. У роботі використано теоретичний аналіз наукових джерел, узагальнення, систематизацію та порівняння психологічних підходів до розуміння міжособистісного конфлікту й стратегій його подолання. Емпіричне дослідження проведено із застосуванням психодіагностичних методик: питальника стратегій поведінки в конфлікті К. Томаса в адаптації Н. Гришиної,

методики діагностики рівня конфліктності особистості В. Бойка, методики діагностики показників і форм агресії А. Басса та А. Даркі, методики діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойка, а також питальника «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової. Для математико-статистичної обробки результатів застосовано методи описової статистики, кореляційний аналіз Пірсона або Спірмена залежно від характеру розподілу даних, а також порівняння середніх значень за t-критерієм Стюдента. Статистична обробка даних проводилася за допомогою програм Microsoft Excel та IBM SPSS Statistics.

Практична значущість дослідження. Практична значущість роботи полягає в можливості використання отриманих результатів у діяльності практичного психолога закладу освіти, класного керівника, соціального педагога та педагогічного колективу під час профілактики міжособистісних конфліктів серед учнів. Розроблені рекомендації спрямовані на розвиток емоційної саморегуляції, емпатійного реагування, рефлексивного осмислення власної поведінки й формування конструктивних способів взаємодії в конфліктних ситуаціях. Тренінгова програма формування конструктивних стратегій подолання міжособистісних конфліктів подається в додатках до роботи та може використовуватися в психологічному супроводі учнівського колективу.

Наукова новизна результатів дослідження. Уперше здійснено комплексний аналіз взаємозв'язку між показниками емоційної саморегуляції, рівнем агресивності та вибором стратегій подолання конфліктів в учнівському середовищі на вибірці підлітків конкретного регіону.

Удосконалено підхід до інтерпретації стратегій конфліктної поведінки через поєднання діагностики копінг-механізмів і соціально-психологічних характеристик учнівського колективу. Набули подальшого розвитку положення про роль шкільного середовища як чинника формування конструктивної культури врегулювання міжособистісних суперечностей.

Практична значущість результатів дослідження. Отримані результати можуть бути використані практичними психологами закладів загальної середньої освіти для розробки профілактичних програм попередження конфліктів та булінгу. Матеріали дослідження доцільно застосовувати у роботі класних керівників і соціальних педагогів під час проведення тренінгів із розвитку навичок конструктивної комунікації.

Практичними розробками стали:

- методичні рекомендації щодо формування конструктивних стратегій подолання конфліктів в учнівському середовищі;
- тренінгова програма розвитку емпатії та саморегуляції для учнів середнього та старшого шкільного віку;
- діагностичний алгоритм раннього виявлення учнів із ризиком деструктивної конфліктної поведінки.

Результати можуть бути впроваджені у діяльність психологічної служби закладу освіти та використані під час підготовки студентів педагогічних спеціальностей.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження були представлені на студентських науково-практичних конференціях з психології у 2026 навчальному році в межах навчального процесу Донецького національного університету імені Василя Стуса міста Вінниці.

Емпірична база дослідження. Дослідження проводилося на базі закладу загальної середньої освіти міста Вінниця (комунальний заклад «Вінницький ліцей №27»). У вибірку увійшли 80 учнів 8–10 класів віком від 13 до 16 років, із них 40 дівчат та 40 хлопці. Дослідження здійснювалося в умовах навчального процесу з дотриманням принципів добровільності участі, конфіденційності та етичних норм психологічної практики.

Структура роботи. Робота складається з трьох розділів, шести параграфів, висновків і списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ ТА СТРАТЕГІЙ ЇХ ПОДОЛАННЯ В УЧНІВСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1. Психологічна природа міжособистісних конфліктів та їх специфіка в учнівському середовищі

Міжособистісний конфлікт у психології розглядають не як випадковий спалах несумісних реакцій, а як закономірну форму живої соціально психічної взаємодії, у якій напруження між людьми поступово набирає форми, змісту, емоційної сили й поведінкової виразності. Саме тому конфлікт не зводиться до сварки, образи чи відкритого зіткнення реплік. Він починається значно раніше – там, де одна людина вже інакше тлумачить наміри іншої, де з'являється внутрішнє відчуття тиску, несправедливості, приниження, загрози статусу або порушення меж. У міжособистісній площині конфлікт народжується в момент, коли суб'єктивні картини реальності перестають збігатися, а звичні механізми погодження дій не спрацьовують. Один учень може сприймати жарт як дружню гру, інший – як символічне приниження; один розцінює мовчання як байдужість, інший – як спосіб самозахисту; один прагне визнання, інший гостро переживає будь яку конкуренцію. Так виникає не просто непорозуміння, а психологічне поле взаємного напруження, де кожне слово вже несе додатковий смисл, а кожна дія починає тлумачитися через оптику образи, недовіри або прихованого суперництва [4, с. 201].

Конфлікт, таким чином, є процесом зіткнення інтересів, позицій, домагань і ціннісних орієнтацій, що реалізується через безпосередню комунікацію, невербальні сигнали, оцінні судження, інтонації, паузи, дистанцію тіла, міміку, символічні жести. Його соціально психологічна природа полягає в тому, що він одночасно відбувається у двох площинах: зовнішній, де фіксуються висловлювання, дії, реакції, і внутрішній, де накопичуються емоційні сліди, когнітивні інтерпретації, афективні імпульси, установки щодо

партнера взаємодії. Через це навіть незначний епізод може стати пусковим механізмом затяжного протистояння, якщо він влучає в уже наявні вразливі зони особистості. Для учнівського середовища така форма взаємодії має особливу інтенсивність, бо шкільне життя побудоване на постійному контакті, порівнянні, оцінюванні, групуванні, символічному змаганні за статус, визнання, близькість і право бути прийнятим. Тут конфлікт не живе у вакуумі: він росте в мережу класних взаємин, підживлюється репутацією, чутками, реакцією спостерігачів, прихованою боротьбою за місце в неформальній ієрархії. Саме тому будь який міжособистісний конфлікт серед учнів слід осмислювати як складний психосоціальний процес, де індивідуальні переживання невіддільні від групової динаміки, а зовнішня подія лише відкриває те, що вже давно визрівало на рівні взаємних очікувань, оцінок і емоційних накопичень [18, с. 200].

У шкільному середовищі психологічна природа міжособистісних конфліктів набуває особливої виразності через вікову сенситивність до соціального оцінювання, несталість самооцінки, підвищену реактивність емоційної сфери та незавершеність механізмів саморегуляції. Учень не просто взаємодіє з ровесниками – він постійно перевіряє себе через їхні погляди, репліки, інтонації, включення або виключення з групових мікроспільнот. У цій атмосфері навіть дрібна суперечність може переживатися не як локальний епізод, а як загроза соціальній приналежності.

Саме тут відкривається одна з найтонших характеристик конфлікту: він майже ніколи не вичерпується предметом, через який виник. Формальна причина може стосуватися місця за партою, оцінки, черговості дії, репліки в чаті, випадкового поштовху в коридорі, але реальний зміст часто лежить глибше – у боротьбі за визнання, автономію, символічний престиж, психологічну безпеку. Учнівське спілкування відзначається високою щільністю неявних сигналів. Тут значення мають не лише слова, а й тон, швидкість відповіді, мовчання, сміх сторонніх, жест відсторонення, демонстративне ігнорування. Психіка підлітка надзвичайно чутлива до мікропринижень і знаків

виключення, тому конфлікт нерідко розгортається навколо семантики стосунків: «мене не поважають», «мене не чують», «мене висміюють», «зі мною не рахуються». У таких переживаннях внутрішня драматургія конфлікту стає значно насиченішою за його зовнішній сюжет. Саме тому один і той самий епізод різні учні інтерпретують полярно: для одного це випадковість, для іншого – доказ систематичної ворожості. До цього додається феномен групового резонансу, коли будь яка напруга між двома особами починає відлунювати у всьому класі. Одні займають чийсь сторону, інші підтримують напруження через коментарі, ще хтось фіксує подію як нову тему для обговорення [13, с. 161].

Конфлікт виходить за межі діади й починає функціонувати як соціальна сцена, де зчитуються лідерство, престиж, здатність до самозахисту, символічна «сила» або вразливість. У цьому сенсі учнівське середовище не просто тло, а активний учасник конфліктної динаміки. Воно або амортизує напруження, якщо норми групи підтримують повагу, емпатію, діалог, або посилює його, якщо в класі домінують насмішка, агресивна іронія, культ сили, нетерпимість до відмінності. Тому психологічний аналіз учнівських конфліктів потребує уваги до вікової емоційності, групової структури, соціометричного статусу, комунікативних навичок, історії попередніх взаємин і того невидимого шару переживань, у якому звичайна суперечка раптом перетворюється на болісне зіткнення самооцінок, потреб і особистісних кордонів.

Якщо розглядати структурну організацію міжособистісного конфлікту, то передусім постає когнітивний вимір – система уявлень, інтерпретацій, приписувань і смислових конструкцій, через які учасники пояснюють те, що відбувається. Людина не реагує на подію в її «чистому» вигляді; вона реагує на те, як цю подію витлумачила. Саме тому когнітивна складова визначає, чи буде ситуація сприйнята як прикрість, неповага, навмисна провокація, прояв знецінення, конкуренція або напад на гідність. У шкільному середовищі цей вимір часто ускладнюється когнітивними викривленнями: персоналізацією,

дихотомічним мисленням, вибірковою фіксацією на негативному, поспішним приписуванням ворожих намірів.

Учень може бути переконаний, що однокласник «спеціально» не покликав його до групової роботи, що вчитель «навмисно» підкреслює його помилки, що сміх позаду в класі пов'язаний саме з ним. Такі інтерпретації створюють внутрішню модель конфлікту ще до появи відкритого зіткнення. Когнітивний компонент пов'язаний і з образом себе, і з образом іншого. Якщо самооцінка нестійка, будь який дискомфорт у взаємодії швидко переходить у переживання приниження. Якщо ж образ іншого вже насичений підозрою, минулими образами чи негативними ярликами, кожна нова дія автоматично зчитується як недоброзичлива. Поряд із цим функціонує емоційний вимір – афективне ядро конфлікту. Саме емоція надає суперечності сили, інтенсивності, тілесного напруження. Образа, сором, гнів, тривога, ревності, почуття несправедливості, фрустрація, безсилля – усе це не просто супровід, а матеріал, з якого ліпиться жива тканина конфлікту [20, с. 91].

У підлітковому віці емоційна реакція здатна різко випереджати рефлексію, тому учень ще не встигає осмислити ситуацію, а вже переживає її як удар по власному «Я». Емоція вмить забарвлює сприйняття, звужує поле альтернатив, підсилює імпульсивність, провокує захисні або нападкові реакції. Звідси походить характерна для учнівських конфліктів драматизація подій: нейтральний епізод переживається як дуже болісний, а коротка словесна сутичка зберігається в пам'яті як глибоко травматичний слід. Когнітивне та емоційне в конфлікті не існують окремо. Інтерпретація підживлює почуття, а почуття, своєю чергою, радикалізує інтерпретацію. Чим сильніший афект, тим менше місця для точного сприйняття ситуації; чим жорсткіше тлумачення мотивів іншого, тим гостріше емоційне реагування. У цій взаємодії формується внутрішня логіка конфлікту – часто ірраціональна, але психологічно цілком закономірна.

Поведінковий вимір міжособистісного конфлікту становить ту видиму площину, у якій внутрішні напруження набувають форми конкретних дій,

реплік, стратегій впливу, дистанціювання або прямого зіткнення. Саме тут можна спостерігати, як суб'єктивні інтерпретації та емоційні імпульси втілюються у способах реагування. Один учень обирає прямий вербальний напад, інший – пасивну агресію, ще хтось переходить до бойкоту, ігнорування, саркастичних зауваг, маніпулятивного залучення третіх осіб.

Поведінкова тканина конфлікту в учнівському середовищі надзвичайно різноманітна, бо вона залежить не лише від темпераменту чи властивостей характеру, а й від набутих моделей взаємодії, сімейних сценаріїв, комунікативної культури класу, досвіду попередніх зіткнень і рівня розвитку самоконтролю. Якщо дитина звикла, що силу демонструють через тиск, перебивання, знецінення, вона переносить цей патерн у шкільне спілкування. Якщо ж у неї сформовані навички вербалізації переживань, діалогу, прохання про пояснення, конфлікт набуває іншої форми – менш руйнівної, більш регульованої. Поведінковий компонент містить і невербальну складову: відвертання погляду, демонстративне мовчання, грюкання предметами, вторгнення в особистий простір, напружену міміку, усмішку з насмішкою, тілесну скутість або різкі рухи. У підліткових взаєминах невербальна мова часом є навіть промовистішою за словесну, бо саме через неї передається статус, презирство, виклик, страх або бажання домінувати. Поведінкова динаміка конфлікту тісно пов'язана зі стадіями його розгортання. Спершу виникає латентна фаза: накопичується роздратування, погіршується інтерпретація дій іншого, з'являється напружене очікування чергової образи. Далі настає інцидент – подія, що стає видимим пусковим механізмом. Після цього починається ескалація: реакції радикалізуються, комунікація втрачає гнучкість, сторони дедалі частіше звертаються не до прояснення, а до самоствердження. У цей момент суперечка вже живе за законами конфліктної спіралі: кожна дія сприймається як підтвердження ворожості, а відповідь стає дедалі жорсткішою [21, с. 92].

Потім можливі різні траєкторії – тимчасове затухання, примусове припинення, хронізація, формальне примирення без психологічного зняття

напруги або справжня трансформація взаємодії. Для учнів ця стабільність має особливе значення, бо нерозв'язаний конфлікт рідко зникає безслідно: він осідає в пам'яті класу, входить у систему ярликів, визначає подальше групування, змінює стиль спілкування. Тому поведінковий вимір слід осмислювати не лише як сукупність зовнішніх реакцій, а як процес, у якому відбувається матеріалізація внутрішнього психологічного змісту, а сама дія стає носієм образи, захисту, протесту, домагання на визнання або спроби відновити похитнуту самоповагу.

Учнівський колектив є середовищем, у якому міжособистісний конфлікт набуває особливої психологічної виразності через поєднання вікової чутливості, інтенсивного соціального порівняння та ще не стабілізованих механізмів саморегуляції. У період шкільного дорослішання дитина поступово виходить із відносно простої системи залежності від дорослого й занурюється в складну мережу горизонтальних зв'язків, де визнання, приналежність, престиж, емоційна близькість і захист власної гідності набувають високої суб'єктивної ваги. Самооцінка в цьому віці не є внутрішньо цілісною й автономною; вона формується в постійному віддзеркаленні чужих реакцій, чужих слів, навіть чужого мовчання. Саме тому звичайна репліка, випадковий сміх, демонстративне відвертання погляду чи відмова включити когось у спільну діяльність часто переживаються не як дрібний епізод, а як символічне приниження або загроза власній цінності. Конфліктність учнівського середовища виростає не лише з об'єктивних суперечностей, а й з надзвичайної насиченості соціальними смислами кожного контакту. Підліток гостро відчуває ієрархію симпатій, мікрогрупи, приховані союзи, неформальні центри впливу.

Його психіка вловлює не лише зміст зверненого слова, а й інтонаційну температуру висловлювання, паузу перед відповіддю, міміку однокласників, реакцію спостерігачів. Через це конфлікт у шкільному колективі рідко буває двовимірним. На поверхні він стосується конкретної події, але в глибині торкається процесу становлення «Я», боротьби за право бути побаченим без знецінення, прийнятим без приниження, окресленим не чужим ярликом, а

власним внутрішнім образом. Вікова психологія пояснює цю напруженість тим, що в дитячому й підлітковому віці афективне реагування часто випереджає рефлексивне осмислення. Емоційний імпульс спалахує швидше, ніж встигає розгорнутися складна когнітивна перевірка ситуації [16, с. 89].

Звідси виникає характерна для учнівських конфліктів імпульсивність, схильність до катастрофізації, різка зміна оцінки іншої людини, драматизація незначного приводу. Суперечність, яка в дорослому спілкуванні завершилася б коротким уточненням, у шкільному класі нерідко переходить у тривале напруження, бо учасники взаємодії ще не мають достатньо сформованих навичок емоційного гальмування, децентрації, внутрішньої паузи між переживанням і дією. Тому конфлікт у середовищі учнів постає не випадковим збоєм спілкування, а закономірною формою психосоціальної взаємодії, у якій вікове становлення особистості безпосередньо стикається з вимогами групового життя, а кожна суперечність оголює складні процеси самовизначення, статусної чутливості та становлення внутрішньої гідності.

Психологічна інтенсивність конфліктів у шкільному середовищі тісно пов'язана з процесом формування самооцінки, яка в учнівські роки ще не має остаточної внутрішньої опори й тому надзвичайно залежить від зовнішнього підтвердження. Самооцінка дитини й підлітка функціонує як рухома система, схильна до різких коливань під впливом успіхів, невдач, схвалення, осуду, групового прийняття або відторгнення. Саме через цю нестійкість будь яка ситуація порівняння здатна набувати загостреного психологічного сенсу. Оцінка вчителя, жарт однокласника, демонстрація чужої переваги в навчанні, спорті чи комунікативній дотепності легко перетворюються на фактори афективного перевантаження. Учень нерідко переживає конфлікт не лише як незгоду з конкретною людиною, а як доказ власної неповноцінності або як термінову потребу відновити порушене самовідчуття [19, с. 88].

Через це з'являється тенденція до захисної агресії, афективного самоствердження, різкого заперечення провини, перенесення напруги на сторонні об'єкти. У психологічному сенсі конфлікт стає механізмом

компенсації внутрішньої вразливості: там, де бракує спокійної внутрішньої опори, посилюється потреба жорстко відстоювати себе назовні. Цей процес пов'язаний і з віковим розвитком самосвідомості. У молодшому шкільному віці дитина ще значною мірою орієнтується на нормативні оцінки дорослого, тому конфлікти частіше мають ситуативний, відкритий, прямолінійний характер. У підлітковому віці внутрішня картина себе ускладнюється: з'являється гостре переживання власної унікальності, підвищується вразливість до оцінювання ровесниками, формується прагнення до автономії. Саме тут конфлікт набуває нового змісту – він вже не просто виражає незгоду, а торкається честі, самоповаги, місця в неформальній ієрархії. Афективна реакція часто супроводжується внутрішнім монологом, де чужа дія тлумачиться як навмисний замах на статус: «мене знецінили», «мене не сприймають серйозно», «мене відтісняють». Такі інтерпретації радикалізують сприйняття ситуації й посилюють конфліктогенність повсякденного спілкування.

Соціальна психологія підкреслює, що в шкільному віці самооцінка нерідко підтримується не внутрішньою цілісністю, а системою дзеркальних відгуків групи. Саме тому учнівський конфлікт рідко розгортається у порожнечі: він майже завжди співвідноситься з тим, хто спостерігає, хто сміється, хто підтримує, хто мовчить, хто зберігає нейтралітет. У такій системі навіть короткий інцидент набуває ширшого психічного відлуння, ніж його зовнішній сюжет. Конфлікт торкається не лише стосунку між двома особами, а й способу, у який кожен з них переживає власну цінність у просторі групових оцінок, неформальних симпатій і постійного соціального віддзеркалення [14, с. 87].

Не менш насиченим джерелом конфліктності є процес формування групової ідентичності, адже учнівський колектив функціонує не як нейтральна сукупність індивідів, а як жива система мікрогруп, символічних кордонів, неформальних кодів приналежності й престижу. Дитина в школі постійно відповідає собі на низку не завжди усвідомлених запитань: з ким я, хто зі мною, чи приймають мене, чи маю я своє місце, чи маю право говорити, жартувати,

заперечувати, бути несхожим. Саме тут виникає психологічне поле групової ідентифікації, у якому індивід починає сприймати себе не ізольовано, а через належність до певного кола. Ця належність надає відчуття безпеки, але водночас породжує нові лінії напруження: «свої» і «чужі», «популярні» й «непомітні», «сильні» та «вразливі». Конфлікт у такому середовищі часто стає формою підтримання групових меж. Іноді він постає як засіб перевірки лояльності: чи підтримаєш ти нас, чи відступиш убік. Іноді як механізм виключення того, хто не вписується в неформальний стиль групи. Іноді як символічний ритуал утвердження статусу, коли агресивна репліка, глузування або демонстративне приниження адресовані не стільки конкретній людині, скільки всій групі як спосіб показати власну домінантність. У підлітковому віці соціальний статус набуває надзвичайної психологічної сили, бо саме через нього переживається право бути видимим, почутим, захищеним від ізоляції. Звідси походить висока конфліктогенність ситуацій, де зачіпається престиж, симпатія лідерів, публічний образ, право на ініціативу.

Учень, який відчувається периферійним, часто реагує на будь-яку двозначність із надмірною настороженістю; той, хто має високий статус, іноді використовує конфлікт як спосіб збереження свого символічного впливу. Психологічний зміст тут полягає в тому, що групова ідентичність не лише інтегрує, а й дисциплінує. Вона задає норми того, як слід говорити, жартувати, одягатися, висловлювати незгоду, дружити, реагувати на вчителя, ставитися до успішності. Той, хто порушує ці неписані правила, нерідко стає об'єктом колективного тиску, а конфлікт виступає формою санкції. Через це в учнівському колективі суперечності не можна розглядати лише через індивідуальні риси темпераменту. Тут діє складна групова динаміка, де емоції окремої особи переплітаються з потребою належати, відповідати, не втратити обличчя перед іншими. У такій атмосфері конфлікт стає сценою, на якій розігруються глибші психосоціальні процеси: боротьба за визнання, страх виключення, спроба утримати власну суб'єктність серед тиску колективних очікувань [8, с. 85].

Соціально педагогічні умови шкільного життя істотно визначають частоту, форму та інтенсивність конфліктів, оскільки освітнє середовище не є нейтральною оболонкою для спілкування, а виступає системою щоденних норм, вимог, просторових організацій, символічних ієрархій і способів дорослого впливу. Якщо шкільна атмосфера побудована на надмірному контролі, публічному порівнянні, жорсткому оцінюванні, знеособленій дисципліні, психічна напруга між учнями накопичується значно швидше. У такому середовищі зростає конкуренція, посилюється страх помилки, а будь-яка відмінність стає підставою для маркування. Клас поступово починає функціонувати як простір прихованого тиску, де учні навчаються не діалогу, а тактикам самозахисту, приховування вразливості, демонстративного самоствердження. Стиль педагогічної взаємодії тут має надзвичайно глибокий психічний вплив. Авторитарна манера спілкування, публічне висміювання, неточне використання осуду, нерівне ставлення до дітей, вибіркова прихильність або холодна дистанція дорослого створюють фон афективної нестабільності. Учень переносить напругу, накопичену у взаємодії з педагогом, у сферу горизонтальних зв'язків; унаслідок цього суперечності між ровесниками частішають, набувають гострішої форми, легше переходять у ворожість. Натомість педагогічна культура, заснована на повазі до гідності, точній межі між вимогливістю та приниженням, на уважному слуханні, на здатності прояснювати, а не клеймити, знижує конфліктогенний потенціал шкільного середовища. Тут напруга не зникає повністю, адже конфлікт є природною частиною спільного життя, проте він рідше переходить у руйнівні форми. Велике значення має й просторова організаційна структура школи: переповнені класи, дефіцит приватності, постійний шум, відсутність зон психологічного розвантаження, перевантаженість завданнями, жорсткий темп навчального дня підсилюють сенсорну й емоційну виснаженість [15, с. 47].

У стані хронічної перевтоми навіть незначний подразник швидше викликає афективний спалах. Соціально педагогічні умови охоплюють і стиль реагування адміністрації на суперечності. Якщо конфлікт сприймається лише

як порушення порядку, яке треба негайно припинити, без розуміння внутрішніх причин, проблема лише витісняється, але не розв'язується. Зовнішня тиша тоді часто приховує накопичене відчуження, приховану агресію, бойкот, цифрове переслідування. У психологічному сенсі школа продукує не лише знання, а й певний тип відносин між людьми. Саме через повсякденні практики взаємодії учні засвоюють, чи є незгода допустимою, чи можна говорити про образу без сорому, чи має людина право на помилку без приниження, чи визнається її гідність навіть у момент суперечки.

Окремого розгляду потребують неформальні норми учнівської групи, бо саме вони часто задають справжню тональність взаємин – глибшу за офіційні правила школи. Формально клас може мати прописані вимоги до поведінки, але реальне щоденне життя визначається не стільки статутом, скільки тим, що вважається «смішним», «слабким», «ганебним», «своїм», «чужим», «крутим», «неприйнятним». У цих неписаних кодах і формується конфліктогенний рельєф колективу. Якщо норма групи схвалює сарказм, приниження заради розваги, агресивне випробування новачка, культ жорсткості, презирство до емоційної відкритості, тоді конфлікт не просто виникає частіше – він стає майже буденним способом регуляції стосунків. Приниження маскується під гумор, виключення під «звичайний жарт», а систематичний тиск під гру. У такому полі учень нерідко втрачає здатність точно назвати те, що з ним відбувається: він уже не розуміє, де проходить межа між контактом і психологічним насильством, між суперечкою та цілеспрямованим витісненням з групи. Якщо ж неформальна культура класу підтримує гідність, визнає право на несхожість, не романтизує жорсткість і не перетворює вразливість на привід для глузування, конфлікти набувають іншої якості. Вони не зникають, але рідше хронізуються, бо група не підживлює ескалацію. Соціально педагогічний вимір тут поєднується з морально психологічним кліматом: як саме клас реагує на сльози, помилку, поразку, неуспішність, інакшість, надмірну мовчазність чи надмірну імпульсивність. Саме в цих реакціях відкривається справжня структура шкільного співжиття [3, с. 45].

Для розуміння учнівських конфліктів недостатньо фіксувати окремі інциденти; слід бачити ціле тло – як сформована самооцінка, які механізми групової ідентифікації діють у класі, якою є педагогічна мова дорослих, які символічні правила панують у дитячому середовищі, яким способом розподіляється престиж, кого слухають, кого ігнорують, кого захищають, а кого залишають сам на сам зі стигматизацією. Лише за такого підходу конфлікт постає не як випадкова подія, а як симптом цілого комплексу взаємопов'язаних процесів: вікового дозрівання, статусної боротьби, пошуку ідентичності, афективної вразливості, шкільної культури взаємин. Саме тому теоретичне осмислення міжособистісних конфліктів в учнівському середовищі вимагає тонкого бачення психіки, мови, групи, інституції та тих невидимих ліній напруження, через які дитяче й підліткове спілкування раптом переходить межу буденної суперечності й перетворюється на тривалий простір болю, оборони, відчуження або боротьби за право бути собою серед інших.

1.2. Стратегії подолання конфліктів: класифікація, механізми та чинники вибору

Стратегії подолання конфлікту в сучасній психології тлумачаться не як випадкові реакції на напруження, а як відносно стійкі способи організації поведінки в ситуації суперечності, де людина одночасно вирішує кілька внутрішніх завдань: зберегти себе, вплинути на іншу сторону, не втратити самоповагу, знизити емоційне перевантаження, відновити передбачуваність взаємодії. Саме через це будь - яка стратегія в конфлікті має подвійну природу. З одного боку, вона є зовнішньою формою поведінки – людина сперечається, відступає, мовчить, домовляється, тисне, погоджується, переводить розмову в іншу площину. З іншого боку, за цією поведінкою стоїть внутрішня архітектура психічних процесів: оцінка загрози, рівень афективного напруження, образ опонента, уявлення про допустимі межі впливу, досвід минулих зіткнень, тип прив'язаності, звичний стиль самозахисту.

У класичних психологічних моделях, що описують поведінку в конфлікті, найчастіше виокремлюють п'ять базових ліній реагування: співпрацю, компроміс, суперництво, уникнення та пристосування. Ця типологія не зводиться до механічного переліку, бо кожна модель містить окрему логіку взаємодії, власний темп, власну морально психологічну ціну, а також відмінний результат для стосунків. Співпраця передбачає орієнтацію на глибоке прояснення суперечності, де інтереси обох сторін не стираються, а стають матеріалом для спільного рішення [12, с. 45].

Компроміс спирається на часткові поступки й зазвичай функціонує як практичний спосіб швидко знизити напругу, хоча не завжди усуває її внутрішнє джерело. Суперництво пов'язане з наполяганням на власній позиції та схильністю до силового утвердження себе. Уникнення формально гасить зіткнення, але часто залишає суперечність у латентному стані, де вона продовжує діяти через образу, дистанцію або пасивну агресію. Пристосування зовні підтримує мир, проте нерідко здійснюється за рахунок внутрішнього самозречення, приглушення незгоди, накопичення фрустрації. У шкільному середовищі ці моделі проявляються особливо виразно, бо для учня конфлікт майже ніколи не обмежується предметом розбіжності. Він торкається статусу, симпатії ровесників, потреби не виглядати слабким, права бути почутим. Саме тому стратегія поведінки в конфлікті відображає не лише комунікативну техніку, а й спосіб психічного самозбереження. Вона відкриває, як особистість переживає напруження, що для неї означає поразка, чого вона боїться більше – відкритого зіткнення чи втрати зв'язку, і яким шляхом намагається повернути контроль над ситуацією.

Співпраця в психологічному сенсі є найбільш складною формою конфліктної взаємодії, бо вимагає від людини не просто стриманості, а здатності витримати напруження без руйнування контакту. Йдеться про такий спосіб реагування, за якого суб'єкт не заперечує власні інтереси, але й не зводить опонента до перешкоди, яку слід нейтралізувати [6, с. 38].

У цій моделі конфлікт не розуміється як поле перемоги або поразки; він стає простором смислового розгортання, де сторони намагаються з'ясувати, що саме зіткнулося – потреби, оцінки, уявлення про справедливість, способи самовираження, різні правила тлумачення однієї й тієї самої події. Для співпраці потрібна достатньо розвинена рефлексія, адже людина має встигнути розрізнити: де власне переживання, а де вже імпульс негайної оборони; де реальний намір співрозмовника, а де моя тривожна інтерпретація; де предмет суперечки, а де накопичений емоційний слід попередніх образ. Саме тому ця стратегія рідше формується спонтанно й частіше є наслідком соціального навчання, сімейної комунікативної культури, досвіду поважного діалогу. Компроміс, на відміну від співпраці, не прагне повного прояснення глибинних причин суперечності. Його логіка інша: не стільки зрозуміти один одного до кінця, скільки знайти точку часткового зближення, де напруга стає керованою. У шкільному середовищі компроміс часто виявляється ефективним саме через швидкість – сторони погоджуються поступитися в чомусь, щоб не допустити подальшої ескалації перед групою.

Проте внутрішньо ця модель має обмеження: вона знижує інтенсивність зіткнення, але не завжди переробляє образу, не завжди відновлює довіру, не завжди усуває асиметрію впливу. Суперництво, своєю чергою, тримається на іншій психологічній схемі. Тут людина сприймає конфлікт як перевірку сили, статусу, стійкості до тиску. Така стратегія активізується там, де включається мотив домінування, страх втратити символічну позицію або глибока нетерпимість до фрустрації. У дитячому й підлітковому середовищі суперництво часто маскує внутрішню вразливість: зовнішня жорсткість компенсує хитку самооцінку, а наполегливе «я не відступаю» прикриває страх бути висміяним або знеціненим. Саме через це типологія стратегій поведінки в конфлікті не повинна тлумачитися морально, у термінах «добре» чи «погано». Перед нами радше карта різних способів психічного реагування на напруження, де кожна модель відкриває, як людина регулює близькість і дистанцію, що вона

робить із власним гнівом, як переживає незгоду і який формат взаємодії вважає для себе безпечним.

Уникнення та пристосування часто сприймаються поверхово – як слабкість, нестача рішучості або дефіцит особистісної зрілості, однак у психологічному аналізі ці стратегії мають значно складнішу будову. Уникнення виникає не лише тоді, коли людина не хоче вирішувати суперечність, а й тоді, коли її нервово психічна система оцінює конфлікт як надмірно виснажливий, небезпечний або такий, що перевищує доступні ресурси саморегуляції.

Суб'єкт відходить від взаємодії, відкладає розмову, мовчить, переводить тему, фізично дистанціюється, не відповідає на повідомлення – не тому, що йому байдуже, а тому, що пряме зіткнення переживається як занадто інтенсивне. У шкільному віці така реакція часто пов'язана з підвищеною тривожністю, страхом публічного приниження, досвідом невдалих суперечок, де будь-який самозахист завершувався ще більшим тиском. Уникнення іноді справді знижує напругу, якщо сторонам потрібна пауза для охолодження афекту. Проте за тривалого застосування воно створює приховану зону накопичення невисловлених претензій, а конфлікт переходить у форму холодної дистанції, іронічних натяків, обхідних атак через третіх осіб або цифрового мовчання. Пристосування має інший внутрішній механізм. Тут людина свідомо або напівсвідомо жертвує частиною власної позиції заради збереження стосунку, групової стабільності або уникнення відкритого зіткнення. Така поведінка часто виростає з високої потреби в прийнятті, страху бути відкинутим, звички підлаштовуватися під емоційний стан сильнішого партнера. У дитячо-підлітковому середовищі пристосування нерідко виявляють учні з периферійним статусом у класі, а також ті, хто надто залежить від схвалення однолітків. Зовні така стратегія справляє враження миролюбності, але внутрішньо вона нерідко супроводжується глухим накопиченням образи, самознеціненням, тілесною скутостью, відчуттям несправедливості, яку неможливо озвучити без ризику втратити зв'язок із групою [11, с. 36].

Через це і уникнення, і пристосування не слід трактувати спрощено. Вони є формами адаптації, що колись або десь виконували захисну функцію. Психологічна проблема виникає тоді, коли така форма стає автоматизованою й починає визначати всю конфліктну поведінку людини. Тоді суб'єкт уже не обирає стратегію, а відтворює її майже рефлексивно. Саме тут відкривається зв'язок між типологією стратегій та механізмами їх вибору: поведінка в конфлікті є не тільки реакцією на теперішню подію, а й відлунням попереднього досвіду, емоційної біографії, засвоєних моделей близькості та способів переживання загрози.

Вибір стратегії в конфлікті значною мірою визначається рівнем емоційної регуляції, адже саме ця психічна функція забезпечує перехід від афективного імпульсу до відносно осмисленої дії. Коли людина потрапляє в ситуацію суперечності, її нервова система спершу реагує не раціонально, а тілесно й емоційно: пришвидшується серцебиття, підвищується м'язова напруга, звужується увага, активізуються схеми загрози. Лише після цього, за наявності достатнього рівня самоконтролю, стає можливою когнітивна переробка того, що сталося. Якщо емоційна регуляція розвинена слабо, стратегія поведінки формується під тиском миттєвого афекту: гнів штовхає до суперництва, страх – до уникнення, сором – до пристосування, образа – до пасивної агресії. Якщо ж людина здатна утримати паузу між переживанням і реакцією, з'являється простір для більш гнучкого вибору. Саме тому в сучасній психології конфлікту стратегію не зводять до абстрактного стилю особистості; її розглядають як результат взаємодії темпераменту, навичок саморегуляції, рівня менталізації, здатності назвати свій стан, а не лише діяти зсередини нього. Емпатія також глибоко впливає на характер реагування. Йдеться не про м'якість або поступливість, а про здатність утримувати в полі свідомості психічну реальність іншого – бачити, що агресивною формою може стояти приниження, за мовчанням – сором, за демонстративною жорсткістю – страх втрати статусу.

Емпатія не скасовує самозахисту, але перетворює конфлікт із арени взаємного ураження на складніший процес розпізнавання мотивів, намірів і меж. Там, де емпатійна здатність низька, зростає тенденція до редукції іншої людини до ярлика: «він просто нахабний», «вона просто маніпулює», «вони просто проти мене». Така спрощеність радикалізує поведінку й збільшує ймовірність жорстких стратегій. Не менш відчутний вплив мають комунікативні навички. Людина, яка вміє уточнювати, ставити відкриті запитання, переформулювати, говорити про свій стан без звинувачення, легше переходить до співпраці або хоча б до компромісу. Натомість дефіцит мовленнєвих засобів часто призводить до того, що інтенсивні переживання виражаються грубо, різко, фрагментарно. У підлітковому середовищі це видно особливо чітко: брак лексики для опису внутрішнього стану нерідко компенсується тілесною експресією, сарказмом, запереченням, демонстративним мовчанням. Отже, вибір стратегії є не одномоментним актом волі, а результатом складної внутрішньої координації між емоційною системою, здатністю до розуміння іншого та наявним набором мовленнєвих і соціальних інструментів [7, с. 24].

На спосіб реагування в конфлікті відчутно впливають і особистісні диспозиції, але не у вигляді прямої схеми «диспозиції відповідає якась стратегія». Психологічна реальність значно тонша. Високий рівень тривожності підсилює очікування небезпеки й часто сприяє уникненню або пристосуванню, проте за певних умов може породжувати й раптову агресивну оборону. Імпульсивність збільшує вірогідність швидкого переходу до суперництва, але за наявності розвиненої рефлексії не обов'язково визначає всю конфліктну поведінку. Ригідність ускладнює компроміс і співпрацю, бо людині важко переносити неоднозначність, зміну перспективи, необхідність переглянути власну позицію.

Нарцисично забарвлене самосприйняття робить конфлікт особливо болісним: незгода іншого переживається не як нормальна відмінність, а як удар по образу себе, тому суб'єкт схиляється до знецінення опонента,

демонстративного самоствердження або холодного покарання дистанцією. Висока сумлінність і внутрішня організованість нерідко підтримують конструктивні форми домовленості, але в надмірному ступені іноді роблять людину жорсткою до хаосу живої взаємодії. Для учнівського середовища вся ця картина ускладнюється тим, що особистісні структури ще перебувають у становленні. Підліток не просто «має властивості»; він щодня випробовує різні способи бути собою, різні сценарії самозахисту, різні моделі входження в групу. Через це його стратегія в конфлікті є рухомою, несталою, залежною від того, з ким саме він взаємодіє, хто спостерігає, який у нього статус, якою була попередня історія стосунків. Одна й та сама дитина здатна в одній ситуації наполягати жорстко, в іншій – різко уникати, а в третій – щиро шукати домовленості. Саме тому психологічний аналіз конфліктної поведінки повинен бачити не лише зовнішню форму реакції, а й її функцію для особистості.

Що саме людина намагається зберегти цією стратегією – образ себе, зв'язок із групою, почуття контролю, захист від сорому, дистанцію від болю? Коли ця функція стає зрозумілою, типологія стратегій перестає бути сухою класифікацією й перетворюється на інструмент глибшого читання міжособистісної напруги. Тоді співпраця постає не просто «правильною» моделлю, а наслідком внутрішньої зрілості й достатньої психічної місткості; компроміс – технікою регуляції інтересів; суперництво – способом захисту статусу; уникнення – формою самозбереження від перевантаження; пристосування – спробою втримати зв'язок ціною часткового відступу від себе. Саме таке бачення дає змогу зрозуміти, чому конфлікти в учнівському середовищі розгортаються настільки по-різному, і чому подолання суперечності починається не з абстрактної поради «поводитися краще», а з тонкого аналізу того, як емоція, характер, досвід і мовлення збираються в єдиний спосіб реагування на напруження між людьми [2, с. 20].

У шкільному середовищі поведінкова стратегія в конфлікті майже ніколи не є суто індивідуальним актом. Учень реагує не в порожнечі, а всередині щільного поля групових впливів, де кожне слово забарвлене статусом, історією

взаємин, пам'яттю попередніх зіткнень і неписаними правилами колективу. Саме групова динаміка задає той невидимий каркас, у межах якого одна й та сама суперечність може завершитися примиренням, затяжним бойкотом, демонстративним суперництвом або тихим відступом. Коли учень входить у конфлікт, він несвідомо оцінює не лише предмет розбіжності, а й ширший соціальний ландшафт: хто зараз спостерігає, чи підтримає його мікрогрупа, як відреагує неформальний лідер, чи не стане поступка символом слабкості, чи не призведе відвертість до втрати престижу. Через це поведінковий вибір формується під тиском колективної сцени. Соціометричний статус тут діє як потужний регулятор. Учень із високим ступенем прийняття в групі частіше дозволяє собі пряме відстоювання позиції, інколи навіть жорстке, бо має ресурс підтримки й менше боїться соціального виключення.

Той, хто перебуває на периферії класу, нерідко обирає уникнення, пристосування або непряму форму опору, оскільки відкрита конфронтація несе для нього надто велику ціну. Така асиметрія не зводиться до сміливості чи несміливості. Йдеться про різний ступінь захищеності в груповій структурі. Конфлікт у класі майже завжди торкається не тільки почуттів двох учасників, а й їхнього місця у системі взаємних симпатій, коаліцій, відчужень і прихованої конкуренції. Особливо напружено це виявляється в підлітковому віці, коли належність до групи стає емоційно насиченим джерелом самопідтвердження. Будь яка суперечність тоді забарвлюється страхом не лише програти словесну сутичку, а й втратити своє місце серед «своїх». У такому полі суперництво часто підтримується не особистою агресивністю, а потребою утримати образ сили перед аудиторією. Уникнення, навпаки, нерідко є не знаком байдужості, а спробою не дати групі перетворити приватну напругу на публічне приниження. Отже, групова динаміка в шкільному колективі діє як складний соціально психологічний механізм, що задає тон, форму та інтенсивність конфліктної поведінки, а сам учень у момент суперечності поводить не лише як окрема особа, а як носій певної позиції в живому, мінливому, нерівномірному просторі колективних очікувань.

Не менш глибоко на вибір стратегії впливає структура міжособистісних зв'язків у класі, тобто мережа емоційних прихильностей, ситуативних союзів, прихованих антипатій, взаємних зобов'язань і тривалих слідів спільного досвіду. Конфлікт рідко виникає «з нуля»; зазвичай він проростає крізь уже наявну тканину стосунків, де кожна нова подія резонує з попередніми образами, прив'язаністю, ревностями, змаганням за близькість або символічне визнання. Якщо між учнями існує історія довіри, навіть гостра розбіжність частіше проходить через переговорну форму, адже минулий позитивний досвід утримує психіку від швидкого переходу до ворожої інтерпретації. Якщо ж взаємини давно насичені напругою, підозрою або суперництвом, навіть нейтральна ситуація здатна запустити ескалацію, бо вона читається як чергове підтвердження давнього сценарію [9, с. 20].

Саме тому поведінкова стратегія в конфлікті багато в чому залежить від афективної пам'яті стосунку. Учень відповідає не лише на теперішній подразник, а й на весь попередній емоційний архів взаємодії. У класному колективі це особливо відчутно через високу повторюваність контактів: ті самі люди щодня опиняються поруч, бачать реакції одне одного, запам'ятовують інтонації, манеру жартувати, способи захищатися. Утворюється система передбачень. Хтось сприймається як той, хто завжди тисне. Хтось як той, хто мовчки накопичує образу. Хтось як та людина, яку легко вивести з рівноваги. Ці стійкі образи не просто існують у свідомості окремих учнів – вони починають циркулювати в колективі, перетворюючись на спільні уявлення про те, «хто як поводить ся».

Тоді стратегія вибирається вже не вільно, а в межах очікуваної ролі. Учень може навіть не хотіти діяти агресивно, але група вже прочитує його як того, хто «має відповісти жорстко», і це підсилює тиск на поведінку. З іншого боку, той, кого давно сприймають як «тихого», часто утримується від прямого самозахисту, бо сам факт різкої відповіді суперечить закріпленому образу й викликає додаткову тривогу. Тут проявляється явище соціально психологічної інерції: група фіксує певні сценарії й починає відтворювати їх знову і знову.

Через це формування конструктивних способів подолання конфлікту потребує не тільки індивідуальної роботи з емоціями, а й зміни самої мови взаємин у колективі. Поки клас живе усталеними ярликами, поки минулі напруження не переосмислені, а стосунки не мають простору для нового досвіду, стратегічний вибір учня залишатиметься обмеженим рамкою очікуваних реакцій, і навіть щире прагнення до діалогу легко руйнуватиметься під тиском старої групової пам'яті.

Групові очікування формують особливий рівень конфліктної регуляції, який не завжди усвідомлюється самими учнями, але дуже сильно спрямовує їхню поведінку. У кожному класі поступово виникає специфічна нормативна атмосфера: стає зрозуміло, що тут вважається припустимим, яка інтонація сприймається як «нормальна», чи можна відкрито говорити про образу, чи допускається прохання про вибачення, чи соромно бути м'яким, чи сміливо виявляти незгоду спокійно, без театрального загострення. Ці неписані правила діють тонко, але нещадно. Якщо в класі культивується жорстка модель престижу, де повагу пов'язують із домінуванням, різкою дотепністю, умінням «не прогнутися», тоді суперництво отримує статус соціально схваленої форми реагування. Співпраця в такому середовищі може сприйматися як слабкість, компроміс як втрата обличчя, а пристосування як остаточне символічне падіння. Якщо ж групова культура допускає вербалізацію почуттів, визнає людську вразливість без висміювання, толерує паузу, перепитування, уточнення, тоді значно зростає ймовірність конструктивного розв'язання суперечностей. У цьому й полягає одна з найтонших закономірностей шкільного конфлікту: учень часто поводить себе не так, як підказує йому внутрішня потреба, а так, як дозволяє груповий код. Він може прагнути знизити напругу, але аудиторія ніби вимагає продовження двобою. Може хотіти пояснити свій стан, але боїться, що щирість буде перетворена на привід для насмішки [10, с. 14].

Може бути готовим до примирення, але неформальна коаліція друзів очікує демонстративної твердості. У таких умовах поведінкова стратегія

перестає бути лише індивідуальним вибором і стає соціально режисованою дією. Саме тому для розуміння шкільних конфліктів недостатньо аналізувати окрему особистість у відриві від колективу. Потрібно бачити, як група продукує нормативний тиск, як вона винагороджує одні форми реагування і стигматизує інші, як створює атмосферу, де мовчання, агресія або діалог стають символічно завантаженими актами. Формування конструктивних стратегій починається саме тут – з перебудови групових уявлень про силу, гідність, сміливість і повагу. Поки ці поняття в дитячому середовищі пов'язані лише з тиском і жорсткістю, будь які навчальні програми з подолання конфлікту працюватимуть поверхнево. Лише тоді, коли колектив поступово починає визнавати, що здатність домовлятися не принижує, а навпаки засвідчує внутрішню зібраність, з'являється реальний ґрунт для переходу від імпульсивного протистояння до більш зрілих способів взаємодії.

Формування конструктивних стратегій у шкільному середовищі неможливе без системного розвитку ненасильницької комунікації, оскільки саме мовлення є тим середовищем, де емоційна напруга або загострюється, або набуває керованої форми. Ненасильницька комунікація не зводиться до ввічливих фраз чи механічного контролю тону. Йдеться про глибше психічне вміння: відокремлювати спостереження від інтерпретації, називати власний стан без звинувачення, розпізнавати потребу, що стоїть за емоцією, і формулювати звернення таким чином, щоб воно не руйнувало гідність співрозмовника. Для учнів це особливо складно, бо в конфліктній ситуації афект часто випереджає мовне оформлення переживання.

Замість точного висловлювання з'являються різкі ярлики, саркастичні репліки, уривчасті фрази, демонстративне мовчання. Тому навчання конструктивному спілкуванню має включати не лише моральний заклик «говорити спокійно», а розвиток конкретних психолінгвістичних навичок. Учень повинен мати досвід того, як звучить фраза, що не атакує, але й не стирає власну позицію; як можна повідомити про образу без переходу до приниження іншого; як можна відмовитися від тиску, не відмовившись від себе. У цьому ж

полі працює шкільна медіація – не як формальна процедура примирення, а як особливий простір відновлення смислового контакту. Медіаційний підхід знижує конфліктну поляризацію, тому що повертає учасників від позиційної боротьби до прояснення переживань, намірів, спотворень сприйняття, невисловлених очікувань. Для підлітка це має виразний розвивальний ефект: він уперше бачить, що суперечність не обов'язково закінчується поразкою когось одного; існує інший формат, де можна не втратити гідність і водночас не залишити опонента в приниженому стані [5, с. 11].

Медіація також змінює колективну атмосферу, бо демонструє новий сценарій соціальної взаємодії – не каральний, не принизливий, не spektakлярний. Саме тут відкривається педагогічний потенціал школи як місця, де дитина опановує не лише навчальні дисципліни, а й способи бути з іншими в напружених ситуаціях. Коли в колективі з'являється мова почуттів, мова потреб, мова уточнення, а не лише мова звинувачення, конфлікт перестає бути хаотичним викидом енергії і поступово стає процесом, який піддається осмисленню. Без цього переходу будь яка стратегія співпраці залишається декларацією, адже співпраця потребує мовного інструментарію, здатного витримати складність людської незгоди без руйнування самої можливості діалогу.

1.3. Теоретична модель взаємозв'язку міжособистісних конфліктів і стратегій їх подолання в учнівському середовищі

Міжособистісний конфлікт в учнівському середовищі постає не як випадковий епізод порушеної згоди, а як складна форма соціально психологічної взаємодії, у якій перетинаються потреби самоствердження, очікування визнання, переживання справедливості, чутливість до статусу та інтенсивна робота механізмів групового розрізнення. Учнівська спільнота існує в режимі щоденного мікросоціального зіставлення: хтось прагне прийняття, хтось відстоює автономію, хтось болісно реагує на знецінення, а хтось ще не

володіє достатньо сформованими способами вербалізації напруження. Саме тому конфліктна ситуація зазвичай народжується не в момент відкритого зіткнення, а значно раніше – у зоні накопичених непорозумінь, недочитаних інтонацій, символічних образ, розбіжності у тлумаченні намірів, неоднакової чутливості до меж особистого простору. На теоретичному рівні така конфігурація описується через єдність кількох площин: об'єктивної, де фіксується суперечність інтересів або позицій; суб'єктивної, де формується уявлення про образу, загрозу або приниження; афективної, де зростає внутрішня напруга; поведінкової, де напруження набуває зовнішньої форми [15, с. 47].

У шкільному середовищі цей процес набуває особливої щільності, тому що психіка учня ще перебуває у фазі активного становлення, а системи саморегуляції, рефлексивного гальмування та складного соціального декодування лише набирають стійкості. Дитина або підліток часто реагує не на реальний зміст ситуації, а на її особистісно забарвлене переживання. Через це навіть незначний стимул – усмішка не в той момент, іронічна репліка, невключення в спільну дію, зміна тону, демонстративне ігнорування – запускає каскад когнітивних інтерпретацій, у яких фактичне й уявне швидко переплітаються. Тут вступає в дію соціальна перцепція: учень не просто бачить іншого, а конструює його образ через попередній досвід, групові стереотипи, власну самооцінку, рівень тривожності та ступінь емоційної насиченості контакту. Якщо внутрішній образ іншого набуває рис загрози, суперництва чи приниження, конфлікт переходить із латентної фази в маніфестну. Теоретична модель, що пояснює цей перехід, спирається на уявлення про конфлікт як динамічний ланцюг: суперечність – суб'єктивне усвідомлення – емоційне загострення – поведінкова відповідь – соціальний відгук групи. Кожна ланка цього ланцюга змінює наступну. Саме тому конфлікт у класі не можна зводити до простої сварки між двома учнями: він вбирає в себе груповий фон, мікроклімат, статусну ієрархію, педагогічний стиль, нормативний тиск

колективу та мовчазні правила належності, які далеко не завжди озвучуються, але постійно регулюють шкільне життя.

Якщо простежити внутрішню архітектуру конфліктної взаємодії послідовно, стає помітно: її початковим вузлом виступає не агресія як така, а розбіжність значень. Один учень тлумачить дію як жарт, інший – як приниження; один очікує солідарності, інший прагне дистанції; один намагається утвердити себе через лідерство, інший сприймає це як тиск. У цьому місці виникає первинний когнітивний розрив, де об'єктивна подія ще не є конфліктом, але вже містить його можливість [7, с. 24].

Подальший хід визначається тим, як саме суб'єкт інтерпретує ситуацію. За достатньо розвиненої рефлексії школяр здатний відтермінувати реакцію, уточнити намір партнера, зіставити факти, знизити інтенсивність первинного афекту. За дефіциту такого опосередкування спрацьовує короткий шлях: стимул одразу зв'язується з емоційним болем, а потім переходить у зовнішню дію. Тут особливо виразно виявляється вікова специфіка. У молодшому шкільному віці конфлікти часто мають ситуативно предметний характер: діти сперечаються через володіння річчю, послідовність дій, доступ до гри, визнання правил. У підлітковому віці конфлікт переміщується в площину гідності, автономії, групового престижу, приватності, репутації. Тому емоційне напруження стає не просто сильнішим, а тонше структурованим: образа тут поєднується із соромом, гнів – із відчуттям виключення, протест – із потребою бути побаченим як значущий. Поведінкова реакція у такій конфігурації вже не зводиться до імпульсивного вчинку. Вона виконує функцію повідомлення: мовчазний відхід сигналізує про відчуження, демонстративна різкість – про захист меж, словесна атака – про спробу відновити символічну перевагу, саркастичне висміювання – про масковану ворожість, апеляція до третіх осіб – про пошук союзників. Конфліктна дія, отже, несе подвійне навантаження: вона і виражає переживання, і формує нову структуру взаємин. Саме тому відповідь партнера рідко буває нейтральною [13, с. 161].

Вона повертає ситуацію до суб'єкта вже в перетвореному вигляді: з підсиленням афектом, з додатковими смислами, з новим статусним ризиком. У класному колективі будь яке протистояння резонує сильніше, тому що за ним спостерігає аудиторія. Погляди однолітків, приховані коаліції, чутки, сміх, мовчання – усе це стає частиною самого конфлікту. Через групове віддзеркалення учень переживає не лише діадичне зіткнення, а й власну позицію в соціальному просторі. Звідси впливає структурно процесуальне бачення міжособистісного конфлікту: це не окрема дія й не фіксована подія, а послідовність взаємно зумовлених фаз, у яких сприймання, оцінка, афект, комунікація та соціальна сцена класу утворюють єдину психодинамічну систему.

У теоретичній моделі подолання конфлікту центральним стає питання не лише про те, як припиняється напруження, а й про те, яким способом особистість проходить через нього, що саме обирає як форму регуляції та який психічний ресурс при цьому задіює. Стратегія подолання – це не випадковий стиль поведінки, а впорядкований спосіб реагування на суперечність, у якому поєднуються темпераментні особливості, рівень емоційної зрілості, досвід попередніх зіткнень, образ себе, модель сімейної комунікації та норми найближчого соціального оточення. У шкільному середовищі найчастіше простежуються кілька типових ліній. Перша – конфронтаційна. Вона виникає тоді, коли учень переживає поступку як втрату гідності, а прямий тиск сприймає як єдиний дієвий спосіб самозахисту [9, с. 20].

Така стратегія нерідко поєднується з високою реактивністю, зовнішнім локусом контролю, низькою толерантністю до фрустрації та потребою миттєвого відновлення символічної рівноваги. Друга – унікальна. Вона пов'язана з відходом, мовчанням, згортанням контакту, формальним погодженням без внутрішнього прийняття. Її часто обирають ті, хто відчуває перевтому від напруги, має підвищену тривожність, боїться осуду або не вірить у можливість справедливого розв'язання. Третя – пристосувальна. У цьому випадку учень зберігає стосунок ціною власної незгоди. Назовні конфлікт ніби

згасає, але всередині накопичуються образа, пригнічений протест, почуття невидимості. Четверта – компромісна. Вона базується на взаємних поступках і передбачає хоча б мінімальний рівень здатності визнавати легітимність позиції іншого. П'ята – кооперативна, або продуктивно діалогічна. Тут конфлікт не заперечується, не драматизується й не витісняється, а перетворюється на предмет спільного осмислення [14, с. 87].

Для такого способу потрібні розвинена мовленнєва саморегуляція, здатність до децентрації, емпатійне читання переживання партнера, відкладена імпульсивність, а також наявність у середовищі моделей, де домовленість не сприймається як слабкість. Механізм вибору між цими стратегіями не є лінійним. Учень не «має» одну постійну форму поведінки – він входить у ситуацію з конкретним внутрішнім набором готовностей, які активуються залежно від конкретної конфігурації: хто виступає опонентом, чи є свідки, наскільки загрозливим видається статусний програш, чи був досвід приниження раніше, якою є реакція значущих дорослих. Отже, стратегія подолання є похідною не лише від індивідуальної психіки, а й від того, як соціальне середовище кодує дозволене, прийнятне й престижне у способах поводження з конфліктом.

Соціальне середовище шкільного класу взагалі не є нейтральним тлом, на якому учень самотійно будує поведінку. Воно втручається в саму тканину конфлікту, задає темп його ескалації, легітимує окремі форми реагування, маркує одні дії як «сміливі», інші як «слабкі», треті як «дивні» або «смішні». Через це стратегія подолання формується не лише зсередини, а й ззовні – через мережу очікувань, санкцій, ідентифікацій та символічних винагород. Якщо в групі престиж пов'язаний із домінуванням, різкістю, словесною перевагою, конфронтаційні схеми закріплюються швидше, бо вони приносять не тільки розрядку, а й соціальний дивіденд. Якщо ж у класі циркулює культура взаємного слухання, педагог не принижує, а модерує, а учні мають досвід спільного проговорення складних моментів, тоді навіть висока емоційна напруга не обов'язково переходить у руйнівну форму. Тут варто враховувати й

мікросередовище сім'ї. Дитина, яка зростає у полі постійних звинувачень, крику, іронічного знецінення або непередбачуваних покарань, засвоює конфлікт не як простір смислового узгодження, а як арену боротьби, де треба або нападати, або зникати. Натомість досвід, де незгода вербалізується без руйнування прихильності, відкриває шлях до більш тонких форм регуляції. У підлітковому віці до цього додається ще одна лінія – тілесно афективна. Організм реагує швидко: серцебиття частішає, м'язовий тонус зростає, увага звужується, когнітивна складність знижується [11, с. 36].

Через це в піковий момент зіткнення здатність до нюансованого аналізу майже блокується, і вибір стратегії часто відбувається на межі автоматизму. Саме тут проявляється дієвість попередньо сформованих патернів. Якщо у психіці вже відпрацьовано сценарій «образи – атакуй», він реалізується майже миттєво. Якщо ж засвоєно сценарій «зупинись – назви, що відчуваєш – уточни намір – домовся про межі», тоді навіть сильне збудження не знищує можливість керованої відповіді.

Отже, теоретична модель взаємозв'язку між конфліктом і стратегією його подолання має враховувати багаторівневу детермінацію: інтраперсональну, міжособистісну, групову, сімейну, педагогічну та ситуативну. Лише в такому об'ємному баченні стає зрозуміло, чому двоє учнів за однакової зовнішньої ситуації реагують по-різному: один входить у відкрите протистояння, другий завмирає, третій переводить напруження в жарт, четвертий шукає посередника, п'ятий називає проблему словами й не руйнує контакт. За кожним із цих варіантів стоїть не випадковість, а цілий комплекс психосоціальних налаштувань, що поступово складаються в індивідуальний стиль поведінки з суперечністю.

Висновок до першого розділу

У першому розділі міжособистісний конфлікт розкрито як закономірну форму живої соціально психічної взаємодії, у якій напруження між людьми поступово набирає форми, змісту, емоційної сили й поведінкової виразності. Показано, що в учнівському середовищі конфлікт майже ніколи не обмежується предметом розбіжності, оскільки він торкається статусу, симпатії ровесників, потреби не виглядати слабким, права бути почутим. З'ясовано, що конфліктність учнівського середовища виростає з надзвичайної насиченості соціальними смислами кожного контакту, а психологічна інтенсивність таких процесів тісно пов'язана з формуванням самооцінки, групової ідентичності, соціального статусу, афективної пам'яті стосунку та неписаних правил колективу.

Встановлено, що поведінкова стратегія в конфлікті майже ніколи не є суто індивідуальним актом, бо учень реагує всередині щільного поля групових впливів, де кожне слово забарвлене статусом, історією взаємин і груповими очікуваннями. Розглянуто, що стратегії подолання конфлікту є відносно стійкими способами організації поведінки в ситуації суперечності, а найчастіше виділяють співпрацю, компроміс, суперництво, уникнення та пристосування. Показано, що вибір стратегії визначається рівнем емоційної регуляції, емпатією, комунікативними навичками, особистісними рисами, а формування конструктивних способів реагування пов'язане з розвитком ненасильницької комунікації, медіації та саморегуляції як основи ефективного подолання конфліктів у шкільному середовищі.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Дизайн дослідження та опис психодіагностичних методик вивчення конфліктів та стратегій її подолання в учнівському середовищі

Емпірична частина вибудована як цілісна система, де кожен крок підпорядковувався одній лінії: виявити, яким чином учнівська спільнота переживає міжособистісне напруження, які форми реагування виявляє в ситуації суперечності, як індивідуальна конфліктність поєднується з агресивністю, фрустраційною напругою, емпатійною чутливістю та здатністю до саморегуляції. У вибудові емпіричної моделі вихідною одиницею є не абстрактне «зіткнення позицій», а жива шкільна взаємодія: суперечки в малих групах, епізоди образи, суперництво за статус, реакції на зауваження, труднощі кооперації, емоційна нестійкість у відповідь на оцінювання з боку ровесників і педагогів. Саме тому змінні відбиралися так, щоб охопити не лише зовнішній стиль поведінки в конфлікті, а й внутрішню психологічну конфігурацію, яка цю поведінку підтримує. До незалежно фіксованих параметрів було віднесено рівень особистісної конфліктності, показники агресивності й фрустрації, рівень емпатії та ступінь сформованості саморегуляції.

До залежних параметрів увійшли стратегії реагування в конфлікті, зафіксовані через п'ять типових моделей: суперництво, співробітництво, компроміс, уникнення та пристосування. Логіка побудови інструментарію полягала в тому, що жодна окрема методика не розглядалася як самодостатня; кожна виконувала власну діагностичну функцію й водночас входила до спільної аналітичної схеми. Адаптований варіант методики К. Томаса давав змогу виявити переважний стиль поведінки під час суперечності, методика В. Бойка виводила на поверхню стійку схильність особистості до конфліктного реагування, шкала агресивності та фрустрації фіксувала інтенсивність емоційно напружених станів, а блоки, присвячені емпатії та саморегуляції, дозволяли

зрозуміти, якою мірою учень утримує імпульс, розпізнає чужий стан, відтерміновує афективну реакцію та зберігає психологічну дистанцію від подразника. Уся модель була зібрана таким чином, щоб описувати не окремі риси, а взаємопов'язану конфігурацію поведінки. Конфлікт у цій схемі фіксувався як подія, що має когнітивний, емоційний і поведінковий вимір; відповідно, і психодіагностика охоплювала три площини: спосіб оцінювання ситуації, емоційний фон реагування та форму міжособистісної дії. Через таку побудову емпіричний матеріал набував не фрагментарного, а структурованого вигляду, де поведінкова стратегія вже не випадала з індивідуально психологічного ґрунту, а прочитувалася як його пряме продовження.

Організація збору фактичного матеріалу підпорядковувалася вимозі психометричної чистоти й однотипності умов. Обстеження проводилося в учнівському середовищі у звичних для респондентів навчальних приміщеннях, що дало змогу знизити реактивність і зменшити штучність відповідей. Перед початком роботи учасникам надавали однакову інструкцію, сформульовану нейтрально, без тиску, оцінних натяків і нав'язування «правильного» стилю самопрезентації. Акцент робився на добровільності участі, конфіденційності, відсутності навчальних наслідків та потребі відповідати щиро, орієнтуючись на власні звичні способи дії. Така рамка знімала захисну настороженість, що для вивчення конфліктної поведінки має особливе значення, адже респондент часто прагне подати себе врівноваженишим, ніж є насправді.

Послідовність застосування методик також мала значення. Спочатку використовувався питальник стратегій поведінки в конфлікті, оскільки він вводив учасника в тему міжособистісної взаємодії через знайомі життєві ситуації й не створював надмірного внутрішнього напруження. Після цього подавалася методика діагностики рівня конфліктності особистості, що вже вимагала більш виразного самоспостереження. Далі пропонувалася шкала агресивності та фрустрації, де фіксувалися реакції на обмеження, невдачу, перешкоду, образу, тиск і неможливість швидко досягти бажаного. Наприкінці обстеження застосовувалися інструменти, спрямовані на оцінювання емпатії та

саморегуляції, бо саме вони потребували більш спокійного, зосередженого входження у власний внутрішній стан. У межах однієї сесії витримувався приблизно однаковий часовий інтервал, щоб уникнути впливу втоми, роздратування чи поспішності на підсумкові бали.

Після завершення заповнення бланків матеріал кодувався: кожному респонденту присвоювався умовний індекс, далі відповіді переносилися до зведеної матриці. На цьому етапі перевірялися повнота заповнення, відсутність подвійних відповідей у закритих пунктах, логічна узгодженість бланків. Неякісно оформлені протоколи, де спостерігалася множинність пропусків або ознаки формального ставлення, не включалися до підсумкової вибірки. Таким способом формувалася чистий масив емпіричних даних, придатний для подальшої математико статистичної обробки. Уже на рівні первинного упорядкування було видно, що стилі реагування в учнівській спільноті розподіляються нерівномірно, а тенденція до різких або, навпаки, відступальних форм поведінки співвідноситься з інтенсивністю емоційної напруги, рівнем самоконтролю та чутливістю до переживань іншої людини.

Після завершення польового етапу вся сукупність відповідей переводилася в кількісну форму згідно з нормативними ключами кожної методики. Для кожного учасника окремо обчислювалися сирі бали за п'ятьма стратегіями поведінки в конфлікті, інтегральний показник конфліктності, індекси агресивності та фрустрації, а також узагальнені значення емпатії й саморегуляції. Далі формувалася загальний статистичний профіль вибірки: середні значення, медіани, мода, стандартні відхилення, мінімальні та максимальні показники, діапазон варіативності. Описова статистика дала змогу побачити не тільки середній рівень вираженості тієї чи іншої характеристики, а й ступінь розкиду індивідуальних значень.

Саме цей розкид виявився інформативним: учнівське середовище виявило помітну неоднорідність за мірою конфліктної напруженості, схильністю до прямого тиску, здатністю до співпереживання й стабільністю самоконтролю. На наступному етапі використовувався кореляційний аналіз, що дозволив

простежити напрям і щільність зв'язків між параметрами. Перевірялося, чи поєднується високий рівень конфліктності з перевагою суперництва, чи супроводжується агресивність зростанням прямолінійних та імпульсивних форм відповіді, чи пов'язана емпатія з більшим тяжінням до співробітництва або компромісу, чи послаблює саморегуляція інтенсивність афективних реакцій у ситуації фрустрації. Саме кореляційне поле зробило видимою внутрішню архітектуру отриманих даних. Окремо виконувалося порівняння середніх значень у підгрупах, сформованих за віковими та соціально психологічними характеристиками.

Така операція давала змогу побачити, чи змінюється стиль реагування зі зростанням віку, чи має значення мікроклімат групи, позиція учня в неформальній ієрархії класу, інтенсивність комунікативних контактів, чутливість до оцінювання та переживання належності до групи. Інтерпретація середніх значень не зводилася до сухого співставлення чисел. Вона спиралася на психологічний зміст кожної шкали. Коли фіксувався вищий бал суперництва, це читалося як схильність до жорсткого відстоювання власної позиції, часто за рахунок емоційного тиску. Підвищене уникнення трактувалося як відхід від прямого вирішення напруженої ситуації, що може маскувати і тривожність, і слабку навичку конструктивного діалогу. Зростання співробітництва сприймалося як показник більш зрілої форми міжособистісної координації, де учень здатен тримати у свідомості і власний інтерес, і переживання іншого. У такий спосіб статистична картина перетворювалася на психологічно насичений опис реально діючих тенденцій у шкільному середовищі.

Окремої уваги вимагало поєднання вікових характеристик із соціально психологічною тканиною учнівського середовища, адже самі по собі числові співвідношення ще не розкривають, чому одна й та сама стратегія набуває різного смислу в різних групах. Під час інтерпретації враховувалося, що ранній і середній юнацький вік позначений інтенсивною перебудовою самосвідомості, загостренням чутливості до визнання, зростанням потреби в автономії та

високою залежністю самооцінки від місця в груповій структурі. Через це конфлікт у шкільному колективі часто має приховане підґрунтя: зовні йдеться про дрібну суперечку, але психологічно вона торкається статусу, самоцінності, символічного престижу, меж особистого простору. Саме тому інтерпретація показників конфліктності не проводилася у відриві від середовищних умов. Якщо в певній підгрупі фіксувався вищий рівень суперництва, це розглядалося не лише як індивідуальна наполегливість, а і як можлива реакція на атмосферу прихованого змагання в класі. Якщо зростали показники уникнення, вони співвідносилися з емоційною скутістю, страхом осуду, досвідом попереднього негативного зіткнення або відсутністю навички безпечного висловлення незгоди. Випадки, де підвищена конфліктність поєднувалася зі слабкою емпатією та низькою саморегуляцією, трактувалися як найбільш напружений психологічний профіль: у ньому емоційний імпульс швидко переходить у дію, а здатність відчувати межу іншого або зупинити власну реакцію залишається недостатньо розвиненою.

Якщо ж високі показники емпатії поєднувалися з компромісом чи співробітництвом, це виводило на іншу картину: учень краще зчитує емоційний стан партнера по взаємодії, менше схильний до жорсткої персоналізації суперечки й частіше зберігає канал діалогу навіть за наявності незгоди. Саморегуляція в цій моделі мала особливу пояснювальну силу, оскільки дозволяла побачити, наскільки поведінка керується миттєвим афектом, а наскільки опосередковується внутрішнім контролем, прогнозуванням наслідків і здатністю витримати паузу перед відповіддю. Саме через такий багатосаровий підхід підсумкова картина не редукувалася до простого поділу учнів на «конфліктних» і «неконфліктних». Вона показувала різні психологічні конфігурації, у межах яких одна й та сама зовнішня реакція могла мати різне джерело: від імпульсивної агресії до захисного згортання контакту, від боротьби за домінування до спроби втримати власну гідність у ситуації міжособистісного тиску.

Сукупне поєднання організаційної схеми, психодіагностичного інструментарію та статистичної обробки дало змогу відтворити фактичний малюнок вивчення конфліктів і стратегій їх подолання в учнівському середовищі як послідовно реалізовану емпіричну конструкцію. Робота будувалася так, щоб від загального уявлення про конфлікт перейти до операціонально чітких показників і вже на їх підставі показати, як саме структурована конфліктна поведінка школярів. У межах цієї схеми питальник К. Томаса забезпечував картографію поведінкових рішень, методика В. Бойка дозволяла виявити стабільне особистісне тло, на якому ці рішення набувають повторюваності, шкала агресивності та фрустрації фіксувала афективне навантаження, а методики емпатії та саморегуляції виводили на рівень внутрішніх механізмів, що або пом'якшують суперечність, або, навпаки, роблять її більш гострою. Вся емпірична логіка трималася на зіставленні: не ізольований показник, а його місце в системі зв'язків. Саме тому підсумкова обробка включала не лише обчислення середніх, а й виявлення статистичних зв'язків між емоційними, особистісними та поведінковими параметрами. Такий підхід показав, що конфліктна взаємодія в учнівському середовищі формується під дією кількох одночасно присутніх чинників: рівня внутрішньої дратівливості, переносимості фрустрації, здатності до емоційного резонансу, навички гальмування імпульсу, соціальної напруги в групі та вікової чутливості до оцінювання. Через це стратегія подолання конфлікту постає як інтегральний продукт особистісної організації й середовищної динаміки.

2.2. Характеристика вибірки та організаційні умови проведення дослідження

Емпірична вибірка для цього дослідження формувалася як цілісна соціально вікова сукупність учнів, чия щоденна взаємодія вже містить усі типові форми міжособистісного напруження, суперечностей, ситуативного відчуження, групового тиску й емоційного зближення. До неї було включено

80 підлітків комунального закладу «Вінницький ліцей №27» віком від 13 до 16 років, тобто учнів 8, 9 та 10 класів, які перебувають у тому періоді психічного розвитку, коли міжособистісний простір набуває підвищеної афективної насиченості, а сама комунікація перестає бути лише каналом обміну інформацією і перетворюється на середовище самоствердження, чутливого порівняння себе з іншими, переживання визнання або відкидання.

Саме така вікова група була відібрана не випадково: у підлітковому та ранньому юнацькому віці конфлікт уже не зводиться до імпульсивної сварки чи одноразової емоційної реакції, він стає проявом внутрішньої перебудови «Я», зміни ставлення до авторитету, перегляду меж власного психологічного простору, загостреного переживання гідності та статусу серед ровесників. Гендерна структура вибірки була свідомо збалансована: до дослідження ввійшли 40 дівчат і 40 хлопців, що дозволило уникнути перекосу у бік однієї статеві групи та забезпечити симетричне представлення різних поведінкових стилів, емоційних реакцій, типів комунікативного самовираження. Такий розподіл створив статистично врівноважену емпіричну основу, на якій міжособистісні конфлікти розглядалися не як хаотичний набір окремих епізодів, а як закономірна форма взаємодії в учнівському середовищі. Сукупність підбиралася з урахуванням того, щоб її склад відображав типову структуру загальноосвітнього шкільного колективу: різний рівень навчальної успішності, неоднакову міру соціальної активності, відмінності у стилях спілкування, різний ступінь включеності у неформальні групи.

Така неоднорідність і створює реалістичне поле для фіксації конфліктної поведінки, оскільки суперечність у підлітковому середовищі виникає не в абстрактному просторі, а на тлі живої щоденної взаємодії – під час навчання, перерв, спільних доручень, емоційного обговорення, реакцій на оцінювання, боротьби за символічний престиж у класі. Через це вибірка розглядалася як мікромодель учнівської спільноти, де з достатньою повнотою представлені ті психосоціальні параметри, що формують поле міжособистісної напруги. Репрезентативність тут забезпечувалася не лише чисельністю, а й структурною

співмірністю складу: віковий діапазон охоплював суміжні щаблі шкільного дорослішання, а рівновага між дівчатами й хлопцями робила можливим точніше зіставлення типових форм реагування, не спотворене демографічним дисбалансом.

Характеристика вибірки не вичерпувалася арифметичними параметрами, оскільки сама цінність емпіричного матеріалу визначалася тим, наскільки ця сукупність учнів відтворює психологічну тканину реального шкільного життя. Під час добору респондентів враховувалося, що учні 8–10 класів уже мають достатньо розвинену рефлексивну здатність для усвідомленого опису власних комунікативних реакцій, але ще залишаються в тій фазі розвитку, де афективна імпульсивність, переживання образи, групова чутливість, потреба в автономії й напружене ставлення до соціальної оцінки виявляються особливо яскраво. Саме через це зазначена вікова межа виявилася придатною для вивчення міжособистісних конфліктів: тут конфронтація вже має внутрішню психологічну будову, але ще не набула тієї соціально маскованої форми, яка властива старшому віку. Участь школярів обох статей у рівній кількості дала змогу зафіксувати не лише загальні тенденції, а й ширший спектр поведінкових реакцій, пов'язаних із манерою вираження напруження, дистанціювання, прямого протистояння або прихованого емоційного відходу.

У межах вибірки були представлені учні з різною інтенсивністю комунікативної активності: більш товариські, схильні до групових контактів; стримані, замкнені, менш включені у колективні форми взаємодії; ті, хто займає відносно стабільну позицію в класній ієрархії; а також підлітки, для яких характерне нестійке становище в групі. Така внутрішня диференціація не усувалася, а, навпаки, розглядалася як необхідна умова отримання емпірично насиченої картини. Шкільне середовище влаштоване так, що конфлікт народжується на перетині відмінностей: темпераментних, соціально психологічних, ціннісних, поведінкових. Через це надмірно «вирівняна» сукупність дала б штучно згладжений результат, позбавлений живої варіативності. У такому разі вибірка зберігала природну неоднорідність, але в

межах контрольованих параметрів: однаковий віковий сектор, однакова освітня ланка, симетричний гендерний склад, спільний навчальний простір. Така конфігурація дозволила інтерпретувати отримані дані як такі, що репрезентують типову для сучасного закладу загальної середньої освіти модель підліткового спілкування. Чисельність у 80 осіб забезпечувала достатню щільність матеріалу для подальшого статистичного узагальнення: вона давала змогу фіксувати не поодинокі випадки, а сталі тенденції, бачити внутрішні співвідношення між різними формами реагування, а також працювати з розподілами, де індивідуальні варіації не руйнують загальної картини, а роблять її об'ємнішою, психологічно правдивішою, ближчою до реальної структури учнівських стосунків.

Організаційні умови проведення дослідження були побудовані так, щоб сама процедура не порушувала природний ритм шкільного життя й не створювала додаткового напруження для учасників. Емпіричний матеріал збирався на базі закладу загальної середньої освіти, у знайомому для школярів середовищі, де простір класної кімнати, звичний режим дня, наявність звичних соціальних орієнтирів і відсутність чужого, лабораторно відстороненого тла зменшували ситуативну скутість. Це мало методичний сенс: підліток набагато вільніше виявляє особистісні особливості, коли не відчуває, що його «виводять» із повсякденної реальності у штучно сконструйовану ситуацію спостереження. Участь була винятково добровільною. Кожному учневі до початку роботи пропонувалося зрозуміле пояснення змісту дослідження, без складних термінологічних перевантажень, але з чітким окресленням того, що від нього очікується: уважне, чесне, не демонстративне заповнення діагностичних матеріалів на підставі власного досвіду взаємодії з ровесниками. Наголошувалося, що участь не пов'язана з оцінюванням успішності, поведінки чи дисциплінованості, не має жодних адміністративних наслідків і не стане підставою для індивідуальних висновків педагогічного характеру. Саме така інструктивна рамка знімала захисну установку й зменшувала ймовірність соціально бажаних відповідей.

Конфіденційність забезпечувалася через анонімізоване оформлення матеріалів: персональні дані не використовувалися як частина аналітичної схеми, а результати фіксувалися в узагальненому вигляді. Учні були поінформовані, що їхні індивідуальні відповіді не стануть предметом публічного обговорення, не передаватимуться однокласникам, не використовуватимуться для стигматизації чи порівняльного маркування. Етична лінія взаємодії витримувалася протягом усього дослідження: спілкування з учасниками будувалося без тиску, осуду, прихованих оцінних інтонацій. Важливою рисою організації стало природне включення процедури в навчальний процес: діагностика проводилася в узгоджений час, без порушення основної структури освітньої діяльності, без створення для учнів враження «надзвичайної події», що могло б змінити стиль реагування. Така інтеграція не нівелювала наукову строгість, а, навпаки, робила отримані дані психологічно достовірнішими, бо дозволяла вивчати підліткову конфліктність не в умовному просторі, а в тому середовищі, де вона щоденно виникає, переживається, модифікується під впливом групової динаміки та входить у структуру шкільної комунікації як одна з її звичних, хоча й напружених форм.

Природність організаційного середовища поєднувалася з чітким дотриманням норм психологічної етики, і саме це забезпечило якість зібраного матеріалу. У роботі з підлітками будь-яке порушення межі довіри швидко відбивається на щирості відповідей: школяр починає демонструвати не себе, а соціально прийнятну версію себе. Саме тому дослідження будувалося на м'якій комунікативній присутності, без нав'язливого контролю, без форсування темпу, без формулювань, що могли б викликати почуття викриття чи внутрішнього захисту. Учні працювали в умовах, де їх не підштовхували до «правильних» відповідей і не маркували будь-які прояви конфліктності як ознаку «поганого характеру».

Для психологічної безпеки це мало принципове значення, оскільки сама тема міжособистісних конфліктів торкається вразливих зон самооцінки: агресії, образливості, суперництва, неприйняття, труднощів стримування. Збереження

нейтральної атмосфери дозволило зменшити емоційний опір і зафіксувати більш автентичні реакції. Організація дослідження передбачала також уважне ставлення до групової динаміки: процедуру вибудовували так, щоб учасники не мали змоги обговорювати відповіді між собою під час заповнення матеріалів, не спостерігали за реакціями одне одного і не втягувалися у ситуативне змагання. Це усувало ризик взаємного впливу та зберігало індивідуальну чистоту протоколів. Шкільне середовище, у якому проводилося обстеження, не змінювалося штучно, однак сама процедура мала впорядковану форму: визначений час, послідовне інструктування, спокійний темп роботи, можливість поставити уточнювальне запитання без страху бути осміяним або оціненим. Така організаційна дисципліна створювала відчуття впорядкованості й передбачуваності, а це для підлітка, чутливого до соціальної невизначеності, є умовою більш відкритої участі.

Добровільність тут не була формальним пунктом документації – вона реально підтримувала психологічну автономію учасника. Підліток мав право включитися в роботу без примусу, а це суттєво змінює внутрішню позицію: відповідь народжується не з підкорення вимозі, а з прийнятого рішення взаємодіяти. Через це організаційні умови діяли не як зовнішнє тло, а як невидима структура достовірності, що зробила емпіричні дані стійкішими, точнішими, менш спотвореними ситуативною настороженістю, страхом оцінювання чи спробою зіграти соціально схвальну версію власної особистості.

Висновок до другого розділу

У другому розділі було послідовно подано методологію та організацію емпіричного дослідження психологічних особливостей міжособистісних конфліктів і стратегій їх подолання в учнівському середовищі. Емпірична частина вибудована як цілісна система, де визначено змінні, сформовано дослідницьку модель та інтегровано психодіагностичний інструментарій, що охопив питальник стратегій поведінки в конфлікті, методику діагностики рівня

конфліктності особистості, шкалу оцінки рівня агресивності та фрустрації, а також методики визначення емпатії та саморегуляції. Процедура збору й обробки даних здійснювалася через використання описової статистики, кореляційного аналізу та порівняння середніх значень із подальшою інтерпретацією результатів з урахуванням вікових і соціально психологічних характеристик учнівського середовища. Вибірка була представлена сукупністю учнів 8–10 класів комунального закладу «Вінницький ліцей №27» віком 13–16 років у кількості 80 осіб із рівномірним гендерним розподілом: 40 дівчат і 40 хлопців, що забезпечило репрезентативність емпіричних даних для аналізу міжособистісних конфліктів. Дослідження проводилося на базі закладу загальної середньої освіти з дотриманням принципів добровільної участі, конфіденційності, етичних норм психологічної взаємодії та природного включення у навчальний процес, що забезпечило психологічну достовірність отриманого матеріалу.

РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ ТА СТРАТЕГІЙ ЇХ ПОДОЛАННЯ В УЧНІВСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

3.1. Психологічні особливості міжособистісних конфліктів учнів та стратегій їх подолання

Емпіричний аналіз здійснювався за кількома психодіагностичними критеріями: рівнем міжособистісної конфліктності, показниками агресивності, фрустраційної напруги, емпатії, емоційної саморегуляції та домінантними стратегіями поведінки учнів у конфліктній ситуації. Для інтерпретації результатів використовувалися три рівні вираженості показників: низький, середній і високий. Математико-статистична обробка даних передбачала підрахунок абсолютних і відносних частот, визначення відсоткового розподілу, порівняння середніх значень у підгрупах, а також проведення кореляційного аналізу для встановлення сили та напрямку зв'язку між досліджуваними психологічними характеристиками. Первинне групування результатів, побудова таблиць і розрахунок відсоткових показників виконувалися в Microsoft Excel. Перевірка статистичних зв'язків, порівняння середніх значень і кореляційний аналіз проводилися за допомогою IBM SPSS Statistics. Для визначення взаємозв'язків між рівнем конфліктності, агресивності, фрустрації, емпатії, саморегуляції та вибором стратегій подолання конфлікту застосовувався коефіцієнт рангової кореляції Спірмена

Емпіричний зріз показав, що міжособистісна конфліктність у підлітковому середовищі має виразну нерівномірність і концентрується переважно в зоні середніх та підвищених значень. Із 80 учнів низький рівень конфліктності було зафіксовано у 18 осіб, що становить 22,5 %, середній – у 41 особи, або 51,25 %, високий – у 21 особи, або 26,25 %. Уже цей розподіл дав підставу говорити про те, що більш як три чверті вибірки, а саме 77,5 %,

демонструють не поодинокі, а стійкі прояви напруженого реагування в ситуаціях незгоди, суперечки, образи, відмови, обмеження власної ініціативи та порушення неформальної ієрархії в групі. У практичному вимірі це виявлялося через часте загострення вербальних суперечок, утруднення в переході від емоційного імпульсу до спокійного обговорення, підвищену чутливість до критики з боку ровесників, а також через схильність персоналізувати навіть ситуативні розбіжності.

У 21 учня з високим рівнем конфліктності спостерігалася стійка напруженість у комунікації: різка реакція на незгоду, швидке зростання внутрішнього обурення, низький поріг терпимості до чужої позиції, прагнення жорстко відстояти себе або демонстративно вийти з контакту. У 41 учня із середнім рівнем конфліктності реакції були менш афективно загостреними, проте все ж містили ознаки нестійкої комунікативної рівноваги: ситуативну образливість, періодичне уникнення відкритого обговорення, коливання між поступливістю та опором. Лише 18 учнів із низьким рівнем конфліктності демонстрували відносно стабільну толерантність до суперечності, здатність витримувати емоційне напруження без різкого вибуху та схильність не переводити розбіжність у площину особистісного протистояння.

Якщо розглядати гендерний розподіл, то серед хлопців високий рівень конфліктності було виявлено у 13 із 40 осіб, тобто у 32,5 %, тоді як серед дівчат – у 8 із 40, або у 20,0 %. Середній рівень, навпаки, частіше фіксувався у дівчат – 22 особи, або 55,0 %, тоді як серед хлопців – 19 осіб, або 47,5 %. Низький рівень було виявлено у 10 дівчат, або 25,0 %, та у 8 хлопців, або 20,0 %. Така картина вказує, що в хлопців частіше проступає пряма конфронтаційна лінія, тоді як у дівчат домінує помірно напружений, але не обов'язково відкрито вибуховий стиль переживання міжособистісного тертя.

Показники агресивності та фрустраційних реакцій уточнили внутрішню будову цієї конфліктності й дали більш рельєфний опис емоційного тла, на якому розгортаються міжособистісні зіткнення. Низький рівень агресивності було зафіксовано у 20 учнів, що становить 25,0 %, середній – у 37 осіб, або

46,25 %, високий – у 23 осіб, або 28,75 %. За шкалою фрустраційних реакцій низькі значення мали 17 учнів, або 21,25 %, середні – 39 учнів, або 48,75 %, високі – 24 учні, або 30,0 %. Якщо зіставити ці два масиви, видно, що зона психічної напруги є доволі щільною: 60 учнів із 80, тобто 75,0 %, мають середній або високий рівень агресивності, а 63 учні, тобто 78,75 %, – середній або високий рівень фрустраційної чутливості. У прикладному вимірі це означає, що для більшої частини вибірки конфлікт не є нейтральною комунікативною подією. Він переживається як емоційно насичене зіткнення, у якому невдача, приниження, зауваження, виключення з мікрогрупи або обмеження власного домінування запускають інтенсивну внутрішню реакцію.

У 23 учнів із високою агресивністю переважали імпульсивні відповіді, жорстка інтонаційна подача, демонстративна різкість, прагнення перевести незгоду в силове психологічне тиснення, іноді через сарказм, іноді через словесне знецінення, іноді через афективне переривання контакту. У 24 учнів із високими фрустраційними показниками напруження наростало передусім у ситуації перешкоди: коли бажане рішення не підтримували, коли ініціативу відхиляли, коли статусне становище похитувалося або коли значуща група не давала очікуваного визнання. Саме ця зона фрустрації часто ставала пусковим механізмом конфлікту. Кореляційний аналіз засвідчив статистично щільний прямий зв'язок між рівнем конфліктності та агресивністю, $r = 0,62$, а також між конфліктністю та фрустраційними реакціями, $r = 0,58$.

Це означає, що зі зростанням загальної конфліктності зростає й імовірність афективно насиченої, різкої відповіді на міжособистісне подразнення. Окремо виявлено прямий зв'язок між агресивністю та фрустраційною чутливістю, $r = 0,55$, що дозволяє говорити про єдиний емоційний вузол: учні, які гірше переносять перешкоду або відмову, частіше відповідають напружено, різко, зниженим порогом стримування. У шкільному середовищі це проявлялося через локальні загострення – суперечки під час групових завдань, образливе сприйняття жарту, непереносимість виправлення або зауваження, швидке роздратування в разі втрати символічної переваги.

Не менш виразною виявилася лінія, пов'язана з емоційною регуляцією, адже саме вона показала, наскільки підліток здатен втримати внутрішній імпульс, зчитати власне напруження до того, як воно переходить у поведінковий акт, і не дати афекту повністю поглинути комунікативну ситуацію. За шкалою саморегуляції високий рівень було виявлено у 19 учнів, або 23,75 %, середній – у 36 осіб, або 45,0 %, низький – у 25 осіб, або 31,25 %. За шкалою емпатії високі показники зафіксовано у 22 учнів, або 27,5 %, середні – у 34 осіб, або 42,5 %, низькі – у 24 осіб, або 30,0 %. Поєднання цих двох параметрів дозволило побачити, наскільки міжособистісний конфлікт у підлітковій групі залежить від внутрішньої здатності розпізнати межу іншого та відкласти миттєву реакцію. У 25 учнів із низькою саморегуляцією спостерігалася підвищена імпульсивність, швидке переходження від внутрішнього невдоволення до зовнішньої відповіді, труднощі у втриманні паузи перед реплікою, а також слабше прогнозування наслідків власної поведінки для групових взаємин. У 24 учнів із низьким рівнем емпатії проступала знижена здатність до емоційного резонансу: їм було складніше вловлювати, як їхня репліка, інтонація або форма спротиву сприймається іншою людиною.

Узагальнені результати за показниками саморегуляції, емпатії, агресивності, фрустраційної напруги та загальної конфліктності подано в таблиці 3.1. Представлені дані дають змогу чітко простежити, як окремі психоемоційні характеристики учнів пов'язані з їхньою поведінкою в конфліктних ситуаціях. У таблиці відображено не лише кількісні показники, а й типові поведінкові прояви: імпульсивність, різкість реакцій, здатність до стримування, емоційний резонанс, чутливість до відмови. Така форма подання матеріалу робить результати більш наочними й дозволяє зіставити статистичні дані з реальними проявами міжособистісної взаємодії підлітків.

Таблиця 3.1

Психоемоційні параметри підлітків та їхній вплив на конфліктну поведінку

Показник	Опис прояву	Кількісні дані	Поведінкові прояви	Психологічний механізм
Загальна конфліктність	Схильність до напружених реакцій у взаємодії	Зростає разом із агресивністю	Різкі відповіді, загострення ситуацій	Активация афективних реакцій
Агресивність і фрустрація	Зв'язок реакції на перешкоди	$r = 0,55$	Роздратування, нетерпимість до відмови	Низький поріг стримування
Саморегуляція (високий рівень)	Здатність контролювати імпульси	19 учнів (23,75 %)	Зважені реакції, пауза перед відповіддю	Контроль емоційного напруження
Саморегуляція (середній рівень)	Частковий контроль поведінки	36 учнів (45,0 %)	Змінна стриманість	Неповне усвідомлення імпульсів
Саморегуляція (низький рівень)	Слабкий контроль імпульсів	25 учнів (31,25 %)	Імпульсивність, різкі реакції	Швидкий перехід до дії
Емпатія (високий рівень)	Здатність відчувати стан іншого	22 учні (27,5 %)	Чутливість до реакцій інших	Емоційний резонанс
Емпатія (середній рівень)	Часткове розуміння емоцій	34 учні (42,5 %)	Ситуативна реакція	Обмежений емоційний аналіз

Саме це підсилювало ризик ескалації, оскільки комунікативний обмін втрачав чутливість до внутрішнього стану партнера. Статистичний аналіз показав обернений зв'язок між саморегуляцією та агресивністю, $r = -0,49$, а також між саморегуляцією та конфліктністю, $r = -0,44$. Аналогічно емпатія мала обернений зв'язок із конфліктністю, $r = -0,39$, і більш виразно – з агресивністю, $r = -0,46$. Ці коефіцієнти вказують на закономірність: що нижчий рівень внутрішнього контролю та чутливості до переживань іншого, то частіше конфлікт набуває жорсткої форми. Якщо деталізувати емпіричний масив, то серед 19 учнів із високою саморегуляцією лише 2 особи, тобто 10,53 % цієї підгрупи, мали високий рівень конфліктності; у підгрупі з низькою саморегуляцією таких було 13 із 25, тобто 52,0 %. Схожа картина виявилася й щодо емпатії: серед 22 учнів із високою емпатією високий рівень конфліктності

зафіксовано у 3 осіб, або 13,64 %; серед 24 учнів із низькою емпатією – у 11 осіб, або 45,83 %. Така конфігурація показує, що емоційна регуляція й емпатійна налаштованість пов'язані не лише з м'якістю комунікації, а й зниженням самої ймовірності переходу суперечності у відкриту деструктивну фазу. (рис.3.1)

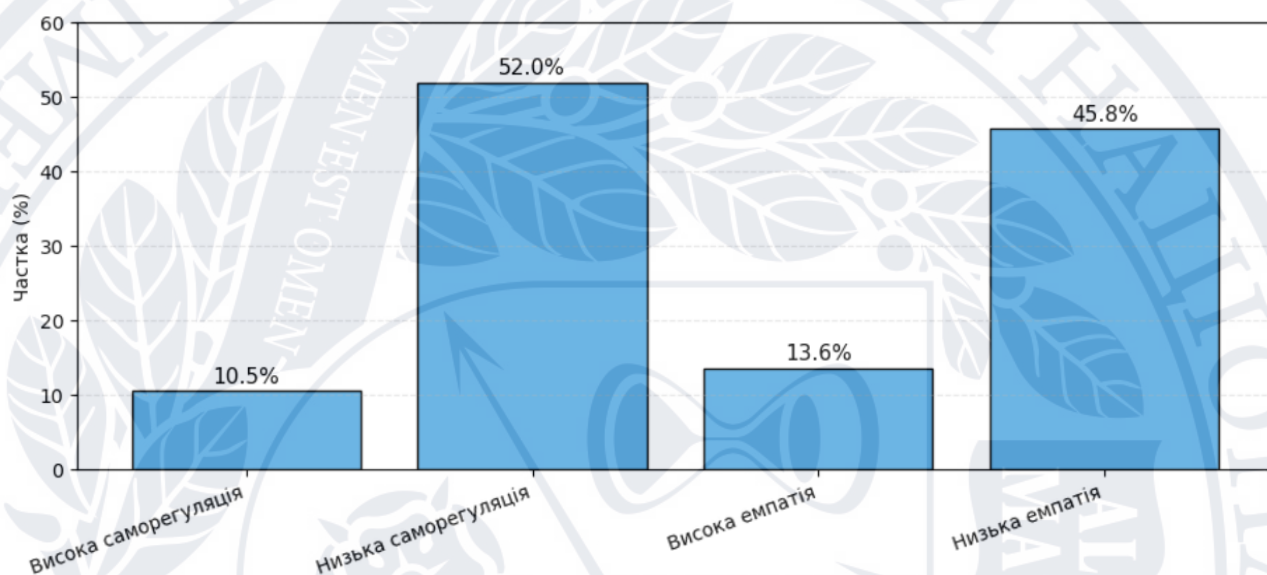


Рис. 3.1 Рівень конфліктності у підгрупах

Розподіл стратегій подолання конфлікту в межах вибірки дав змогу побачити, як саме підлітки організовують свою поведінку у напруженій ситуації. Для збереження арифметичної точності аналіз проводився за домінантною стратегією кожного учня, тому сумарний розподіл становить рівно 100 %. Уникнення було домінантним у 19 учнів, або 23,75 %, пристосування – у 13 осіб, або 16,25 %, компроміс – у 20 осіб, або 25,0 %, суперництво – у 15 осіб, або 18,75 %, співпраця – у 13 осіб, або 16,25 %. Найбільший сегмент припав на компроміс, однак різниця між ним та уникненням не є великою, що вказує на співіснування двох ліній реагування: частина підлітків намагається хоча б частково домовитися, інша частина надає перевагу відходу від прямого зіткнення, відкладанню розмови, емоційному дистанціюванню або формальному згасанню суперечки без її внутрішнього розв'язання.

Суперництво як домінантний стиль виявлено у 15 учнів; це не найбільша, але дуже виразна група, оскільки саме вона формує ядро відкритої конфронтаційності. У таких випадках простежувалося прагнення наполягати на власному рішенні, демонструвати твердість, іноді жорсткість, не поступатися символічним контролем над ситуацією. Пристосування у 13 осіб свідчило про іншу модель: зовнішню згоду ціною внутрішнього невдоволення, уникнення прямого зіткнення за рахунок відступу, збереження зовнішнього миру при не до кінця прожитому напруженні. Співпраця також зафіксована у 13 осіб; саме ця група показала найбільш зрілу комунікативну лінію, де учень утримує і власну позицію, і потребу зберегти взаємини.

Якщо співвіднести стратегії з емпатією, картина стає ще чіткішою. Серед 22 учнів із високою емпатією співпраця була домінантною у 8 осіб, або 36,36 % підгрупи, компроміс – у 7 осіб, або 31,82 %, пристосування – у 4 осіб, або 18,18 %, уникнення – у 2 осіб, або 9,09 %, суперництво – лише в 1 особи, або 4,55 %. Серед 24 учнів із низькою емпатією, навпаки, суперництво було домінантним у 9 осіб, або 37,5 %, уникнення – у 8 осіб, або 33,33 %, компроміс – у 3 осіб, або 12,5 %, пристосування – у 3 осіб, або 12,5 %, співпраця – лише в 1 особи, або 4,17 %. Такий розподіл показує: чим вища емпатійна включеність, тим більша частка конструктивних стилів; чим нижча – тим сильніше зростає або пряме зіткнення, або емоційне згортання контакту.

3.2. Обговорення результатів та розробка рекомендацій щодо формування конструктивних стратегій подолання конфліктів

Інтерпретація отриманих емпіричних результатів дала змогу побачити не просто окремі статистичні збіги, а цілісну психологічну конфігурацію учнівського конфлікту, де кожен показник входив у спільну систему взаємозалежностей. Масив даних, сформований на вибірці 80 учнів, показав, що напруження в міжособистісній взаємодії найчастіше розгортається там, де поєднуються підвищена конфліктність, інтенсивні агресивні реакції,

фрустраційна вразливість, ослаблений самоконтроль і знижена чутливість до переживань іншої людини. У кількісному вимірі це мало досить чітке вираження. Із 21 учня з високим рівнем конфліктності 13 осіб, або 61,9 %, одночасно продемонстрували високий рівень агресивності, ще 7 осіб, або 33,3 %, мали середній рівень агресивності, і лише 1 учень, або 4,8 %, потрапив у зону низьких агресивних показників.

Така пропорція показує: висока конфліктність майже ніколи не існує ізольовано, вона підтримується емоційною напругою, яка швидко переходить у зовнішню реакцію. Схожа картина простежилася і за лінією фрустрації. Серед 21 учня з високою конфліктністю 14 осіб, або 66,7 %, виявили високий рівень фрустраційної чутливості, 6 осіб, або 28,6 %, мали середній рівень, і лише 1 особа, або 4,8 %, мала низький. Це означає, що конфліктна поведінка в учнівському середовищі нерідко формується не через абстрактну «схильність до сварок», а через слабшу переносимість обмеження, відмови, суперечення чи втрати символічної переваги в групі. У практичному сенсі це проявлялося так: ситуація, яка для частини учнів залишалася звичайною розбіжністю, для іншої частини переживалася як особистісне приниження, порушення статусної рівноваги або пряме вторгнення в межу «Я». Саме в таких епізодах зростала ймовірність різкого тону, демонстративного відсторонення, вербального тиску, іронічного знецінення або повної відмови від продуктивного обговорення.

Якщо розглянути підгрупу з низьким рівнем конфліктності, картина була протилежною: із 18 учнів лише 2 особи, або 11,1 %, показали високий рівень агресивності, тоді як 9 осіб, або 50,0 %, мали середні значення, а 7 осіб, або 38,9 %, – низькі. Це дало підставу говорити, що помірна або низька конфліктність у підлітковій взаємодії тримається не на відсутності емоцій, а на іншій архітектурі їхнього регулювання. Вона передбачає здатність не переводити суперечність у площину особистісної боротьби, не посилювати мікросоціальну напругу й не руйнувати комунікативний контакт через короткий емоційний спалах. Саме тому інтерпретація даних привела до висновку, що конфлікт у підлітковому середовищі має багатокomпонентну

природу: його інтенсивність визначається не однією рисою, а комбінацією афективної реактивності, рівня переносимості перешкоди та ступеня внутрішнього контролю над власною поведінкою.

Дані про емпатію та саморегуляцію дали ще глибше розуміння того, чому одна й та сама ситуація незгоди в різних учнів завершувалася або пошуком домовленості, або ескалацією напруження. Серед 22 учнів із високим рівнем емпатії лише 3 особи, або 13,6 %, мали високий рівень конфліктності; у 12 осіб, або 54,5 %, рівень конфліктності був середнім, а в 7 осіб, або 31,8 %, – низьким. Серед 24 учнів із низьким рівнем емпатії високий рівень конфліктності було виявлено вже у 11 осіб, або 45,8 %, середній – у 10 осіб, або 41,7 %, низький – лише у 3 осіб, або 12,5 %. Ці співвідношення показали, що зменшення емпатійної чутливості пов'язане не просто з меншою «м'якістю» спілкування, а зі зростанням ризику руйнівного сценарію конфлікту. Учень, який слабше зчитує емоційний стан партнера по взаємодії, менш точно оцінює наслідки власної інтонації, репліки чи демонстративного жесту. Через це конфлікт набирає грубішої форми, а межа між суперечкою й особистісною образою стирається значно швидше. Не менш виразною виявилася й лінія саморегуляції. Із 25 учнів із низьким рівнем саморегуляції 13 осіб, або 52,0 %, мали високий рівень конфліктності, 10 осіб, або 40,0 %, – середній, 2 особи, або 8,0 %, – низький. У групі з високою саморегуляцією, де було 19 учнів, високий рівень конфліктності зафіксовано лише у 2 осіб, або 10,5 %, середній – у 9 осіб, або 47,4 %, низький – у 8 осіб, або 42,1 %.

Тут чітко видно, що саморегуляція виступає як внутрішній механізм уповільнення афекту: учень не втрачає емоцію, але утримує її в межах, де ще можливі думка, пауза, переоцінка наміру іншої сторони, а не лише імпульсивна відповідь. У практичному тлумаченні це означає таке: за достатнього рівня саморегуляції конфлікт не зникає, проте переходить із афективної площини у комунікативну, де напруження ще піддається словесному оформленню та корекції. За низької саморегуляції, навпаки, зовнішня дія випереджає осмислення, а суперечність швидко стає носієм образи, тиску, психологічної

відсічі або демонстративного виходу з контакту. У сукупності ці дані дозволили побачити, що емоційна регуляція та емпатія працюють як дві взаємопов'язані площини: перша відповідає за керування власним імпульсом, друга – за точність сприйняття партнера у взаємодії. Саме за їх поєднання формується здатність пройти через конфлікт без руйнування соціального зв'язку. Там, де обидва параметри знижені, ризик ескалації зростає різко; там, де вони розвинені краще, з'являється простір для більш зрілої відповіді, у якій незгода не тотожна ворожості.

Стилі поведінки в конфлікті виявилися найбільш наочним зовнішнім вираженням внутрішніх психологічних зв'язків. За домінантною стратегією розподіл вибірки був таким: уникнення – 19 учнів, або 23,75 %, пристосування – 13 учнів, або 16,25 %, компроміс – 20 учнів, або 25,0 %, суперництво – 15 учнів, або 18,75 %, співпраця – 13 учнів, або 16,25 %. Уже це співвідношення показало, що конструктивний полюс у підлітковому середовищі наявний, але він не переважає беззастережно.

Якщо об'єднати співпрацю та компроміс як відносно продуктивні форми реагування, отримаємо 33 учні, або 41,25 %. Якщо ж об'єднати уникнення, пристосування та суперництво як стилі, що або не завершують конфлікт внутрішньо, або переводять його в жорсткішу фазу, то це 47 учнів, або 58,75 %. Таким чином, у вибірці домінує не узгоджувальна, а напружено коливальна логіка поведінки. Вона не обов'язково означає постійні відкриті зіткнення, але показує, що для значної частини учнів конфлікт ще не став простором продуктивної регуляції стосунків. Особливо промовистим був зв'язок між високою конфліктністю й домінуванням суперництва або уникнення. Із 21 учня з високим рівнем конфліктності 8 осіб, або 38,1 %, обрали суперництво як провідний стиль, 6 осіб, або 28,6 %, – уникнення, 4 особи, або 19,0 %, – пристосування, 2 особи, або 9,5 %, – компроміс, і лише 1 особа, або 4,8 %, – співпрацю.

Узагальнення розподілу стилів поведінки в конфлікті подано в таблиці 3.2. Її дані дають змогу наочно зіставити частоту використання окремих

стратегій та їх психологічне наповнення. У таблиці видно, що продуктивні форми реагування, тобто співпраця й компроміс, охоплюють 33 учні, або 41,25 % вибірки. Натомість уникнення, пристосування та суперництво разом становлять 58,75 %, що свідчить про переважання напружених способів реагування. Подані показники підтверджують: значна частина учнів схильна або відкладати розв'язання конфлікту, або поступатися власною позицією, або переходити до жорсткого протистояння.

Таблиця 3.2

Розподіл стилів поведінки в конфлікті серед учнів та їх інтерпретація

Стиль поведінки	Кількість учнів у вибірці	Частка у вибірці (%)	Тип реагування	Характер внутрішньої регуляції
Уникнення	19	23,75 %	Ухилення від взаємодії	Відкладене вирішення напруги
Пристосування	13	16,25 %	Поступливість	Зниження власної позиції
Компроміс	20	25,0 %	Часткове узгодження	Баланс інтересів
Суперництво	15	18,75 %	Жорстке протистояння	Домінування власної позиції
Співпраця	13	16,25 %	Спільне вирішення	Узгодження інтересів сторін
Продуктивні стратегії	33	41,25 %	Конструктивна взаємодія	Орієнтація на результат
Непродуктивні стратегії	47	58,75 %	Напружене реагування	Відсутність завершення конфлікту

Це означає, що за високої конфліктності учень або тисне, або виходить із контакту, або формально поступається без внутрішнього прийняття ситуації. Конструктивні моделі в такому профілі майже не представлені. У групі з низькою конфліктністю розподіл був іншим: компроміс домінував у 7 осіб, або 38,9 %, співпраця – у 5 осіб, або 27,8 %, уникнення – у 3 осіб, або 16,7 %, пристосування – у 2 осіб, або 11,1 %, суперництво – лише в 1 особи, або 5,6 %. У цьому масиві добре видно, що менша конфліктність не означає пасивність; навпаки, вона частіше супроводжується здатністю до погодження позицій, до

перенесення напруження в площину узгодження інтересів. Отримані дані дозволили сформулювати важливий для практики висновок: сам стиль подолання конфлікту не є випадковим вибором. Він пов'язаний із внутрішньою структурою особистості й відображає рівень зрілості емоційної регуляції. Там, де учень демонструє сильнішу афективну реактивність, слабше витримує фрустрацію, гірше зчитує стан іншого та не вміє відтермінувати імпульс, частіше з'являється суперництво або емоційне уникнення. Там, де розвинені емпатія й самоконтроль, зростає частка співпраці та компромісу.

На підставі такої інтерпретації було визначено напрями психолого-педагогічних рекомендацій, орієнтованих не на абстрактне «зниження конфліктності», а на перебудову тих психологічних механізмів, що підтримують деструктивний стиль реагування. Перший напрям стосувався саморегуляції. Оскільки 25 учнів, або 31,25 % вибірки, продемонстрували низький рівень саморегуляції, саме ця зона потребувала прицільного корекційного втручання. Рекомендовано впроваджувати короткі тренінгові модулі тривалістю 6–8 занять по 45 хвилин із частотою 1 раз на тиждень.

Структура такого циклу включала вправи на розпізнавання ранніх маркерів напруження, техніки паузи перед відповіддю, моделювання ситуацій затримки імпульсу, роботу з тілесними індикаторами афекту, тренування вербалізації емоції без негайного переходу до дії. Для учнів із високою конфліктністю доцільним є формат малих груп по 8–10 осіб, оскільки саме в такій чисельності краще утримується контакт, легше організувати зворотний зв'язок і відстежити зміну поведінкових реакцій у динаміці. Другий напрям пов'язаний з емпатійною взаємодією. Оскільки 24 учні, або 30,0 %, мали низький рівень емпатії, а ще 34 учні, або 42,5 %, – середній, емпатійний компонент потребує системної, а не епізодичної роботи. Тут доцільні вправи на ідентифікацію емоційних станів співрозмовника, аналіз конфліктних мікроситуацій із позиції обох сторін, техніки перефразування, відтворення почутого змісту без оцінювання, а також навчання формулі відповіді, у якій учень спочатку фіксує стан іншої людини, а вже потім озвучує власну незгоду.

У прикладному плані це переводить комунікацію з режиму нападу чи оборони в режим розпізнавання.

Третій напрям стосувався переорієнтації на конструктивні стилі. Оскільки лише 13 учнів, або 16,25 %, продемонстрували домінування співпраці, а суперництво та уникнення разом охопили 34 учні, або 42,5 %, доцільно вводити в освітній простір окремі заняття з моделювання конфлікту та опрацювання його альтернативних сценаріїв. Ефективною в такій системі є трикомпонентна схема: спочатку учень описує ситуацію без звинувачення, далі називає власну потребу, після цього пропонує варіант узгодження. Для класних керівників і шкільного психолога рекомендовано щомісячне спостереження за зміною частоти гострих суперечок, мікросоціометричні зрізи статусної напруги в класі та короткі повторні опитування після завершення циклу занять. Така побудова переводить рекомендації з рівня загальних побажань у площину технічно окресленої програми, де кожен блок має адресний психологічний зміст і конкретний механізм впливу.

Практична система рекомендацій завершується не окремими порадами, а єдиною логікою організації шкільного простору, у якому конфлікт перестає бути лише зоною покарання або морального осуду й починає розглядатися як подія, що підлягає педагогічному опрацюванню. Одержані емпіричні дані дають підставу для побудови трирівневої моделі впливу. Перший рівень – універсальний, спрямований на всю учнівську групу. Його мета полягає в закріпленні базових навичок конструктивної взаємодії: ясне формулювання незгоди, відмова від приписування намірів іншому, розмежування факту й оцінки, розвиток здатності витримувати паузу та завершувати суперечність не афективним розривом, а домовленістю.

Другий рівень – груповий, орієнтований на підлітків із середнім рівнем конфліктності, де вже є нестійкість, але ще зберігається добрий потенціал корекції. Для цієї категорії доречні тематичні практикуми тривалістю 4–6 тижнів із фокусом на компромісі, самоспостереженні, емоційному словнику, роботі з образом та шкільними мікроконфліктами. Третій рівень – адресний,

для учнів із поєднанням високої конфліктності, високої агресивності, низької саморегуляції та слабкої емпатійної включеності. Таких у масиві було 9 осіб, або 11,25 % вибірки; саме вони становлять групу найбільшого ризику щодо повторюваних руйнівних конфліктів. Для них доцільна індивідуалізована робота з психологом: 8–10 зустрічей по 30–40 хвилин з аналізом типових сценаріїв зриву, реконструкцією афективного ланцюга, відпрацюванням альтернативної відповіді та включенням батьківського ресурсу в тих випадках, де домашній стиль спілкування підсилює напруження. Для педагогів рекомендовано єдину модель реагування на конфлікт: спочатку стабілізація емоційного фону, далі коротке розведення сторін у часі, потім структурована розмова за алгоритмом «ситуація – почуття – наслідок – спосіб виправлення». Такий підхід знижує ймовірність вторинної ескалації, коли втручання дорослого саме стає джерелом додаткового приниження чи опору.

Емпіричний матеріал показав, що учнівські конфлікти не є випадковими зривами; вони мають чітку психологічну організацію, а тому й профілактика також має бути організованою, поетапною, зі зрозумілими цілями та перевірюваними індикаторами змін. Саме через розвиток саморегуляції, підсилення емпатійної чутливості, зменшення питомої ваги суперництва й уникнення та поступове розширення частки співпраці й компромісу школа отримує реальний інструмент впливу на якість міжособистісних стосунків у підлітковому середовищі.

Висновок до третього розділу

У третьому розділі було подано результати емпіричного дослідження психологічних особливостей міжособистісних конфліктів та стратегій їх подолання в учнівському середовищі. Емпіричний зріз показав, що міжособистісна конфліктність у підлітковому середовищі має виразну нерівномірність і концентрується переважно в зоні середніх та підвищених значень. Із 80 учнів низький рівень конфліктності було зафіксовано у 18 осіб,

середній – у 41 особи, високий – у 21 особи. Показники агресивності та фрустраційних реакцій уточнили внутрішню будову цієї конфліктності й дали більш рельєфний опис емоційного тла, на якому розгортаються міжособистісні зіткнення. Дані про емпатію та саморегуляцію дали ще глибше розуміння того, чому одна й та сама ситуація незгоди в різних учнів завершувалася або пошуком домовленості, або ескалацією напруження.

Розподіл стратегій подолання конфлікту в межах вибірки дав змогу побачити, як саме підлітки організовують свою поведінку у напруженій ситуації. За домінантною стратегією уникнення було виявлено у 19 учнів, пристосування – у 13, компроміс – у 20, суперництво – у 15, співпраця – у 13. Інтерпретація отриманих емпіричних результатів дала змогу побачити цілісну психологічну конфігурацію учнівського конфлікту, де кожен показник входив у спільну систему взаємозалежностей.

ВИСНОВКИ

У роботі було послідовно висвітлено психологічні особливості міжособистісних конфліктів та стратегій їх подолання в учнівському середовищі через поєднання теоретичного узагальнення, емпіричного вивчення й прикладного осмислення отриманих результатів. Теоретична частина була зосереджена на психологічній природі міжособистісних конфліктів та їх специфіці в учнівському середовищі, а також на стратегіях подолання конфліктів, їх класифікації, механізмах та чинниках вибору. Така побудова дала змогу розглядати конфлікт не як одиничний епізод порушення взаємин, а як форму міжособистісної взаємодії, що пов'язана з емоційним напруженням, індивідуальними способами реагування, рівнем самоконтролю, здатністю до співпереживання та особливостями шкільного спілкування.

Методологічна частина дослідження була побудована як цілісна система, де визначено змінні, сформовано дослідницьку модель та інтегровано психодіагностичний інструментарій, що охопив опитувальник стратегій поведінки в конфлікті, методику діагностики рівня конфліктності особистості, шкалу оцінки рівня агресивності та фрустрації, а також методики визначення емпатії та саморегуляції. Процедура збору й обробки даних здійснювалася через використання описової статистики, кореляційного аналізу та порівняння середніх значень із подальшою інтерпретацією результатів з урахуванням вікових і соціально психологічних характеристик учнівського середовища. Вибірка була представлена сукупністю учнів 8–10 класів віком 13–16 років у кількості 80 осіб із рівномірним гендерним розподілом: 40 дівчат і 40 хлопців. Дослідження проводилося на базі закладу загальної середньої освіти з дотриманням принципів добровільної участі, конфіденційності, етичних норм психологічної взаємодії та природного включення у навчальний процес. Така організація забезпечила психологічну достовірність отриманого матеріалу та дала підстави працювати з емпіричними даними як із достатньо стійким масивом для подальшого узагальнення.

Результати емпіричного дослідження показали, що міжособистісна конфліктність у підлітковому середовищі має виразну нерівномірність і концентрується переважно в зоні середніх та підвищених значень. Із 80 учнів низький рівень конфліктності було зафіксовано у 18 осіб, середній – у 41 особи, високий – у 21 особи. Показники агресивності та фрустраційних реакцій уточнили внутрішню будову цієї конфліктності й дали більш рельєфний опис емоційного тла, на якому розгортаються міжособистісні зіткнення. Низький рівень агресивності було зафіксовано у 20 учнів, середній – у 37 осіб, високий – у 23 осіб. За шкалою фрустраційних реакцій низькі значення мали 17 учнів, середні – 39 учнів, високі – 24 учні. Дані про емпатію та саморегуляцію дали глибше розуміння того, чому одна й та сама ситуація незгоди в різних учнів завершувалася або пошуком домовленості, або ескалацією напруження. За шкалою саморегуляції високий рівень було виявлено у 19 учнів, середній – у 36 осіб, низький – у 25 осіб. За шкалою емпатії високі показники зафіксовано у 22 учнів, середні – у 34 осіб, низькі – у 24 осіб. Розподіл стратегій подолання конфлікту в межах вибірки дав змогу побачити, як саме підлітки організовують свою поведінку у напруженій ситуації. За домінантною стратегією уникнення було виявлено у 19 учнів, пристосування – у 13, компроміс – у 20, суперництво – у 15, співпраця – у 13. Інтерпретація отриманих емпіричних результатів дала змогу побачити цілісну психологічну конфігурацію учнівського конфлікту, де кожен показник входив у спільну систему взаємозалежностей. Було встановлено, що підвищена конфліктність супроводжується вищою агресивністю, сильнішою фрустраційною напругою, нижчою саморегуляцією та слабшою емпатійною включеністю.

Проведене дослідження дало змогу перейти від фіксації окремих показників до практичного осмислення того, яким чином учнівське середовище може бути переорієнтоване на більш продуктивні моделі взаємодії. На підставі отриманих результатів було визначено напрями психолого педагогічних рекомендацій, орієнтованих на розвиток саморегуляції, підвищення рівня емпатійної взаємодії та переорієнтацію учнів на конструктивні моделі

вирішення конфліктів. Практична частина висновків спирається на те, що конфлікт у шкільному середовищі не є випадковим зривом, а має чітку психологічну організацію, яку можна виявити, описати й коригувати через цілеспрямовану роботу з емоційною регуляцією, чутливістю до переживань іншої людини та навичками поведінки в напруженій ситуації.

Сукупність викладених теоретичних положень, емпіричних результатів і прикладних узагальнень підтверджує, що міжособистісні конфлікти учнів пов'язані з поєднанням індивідуально психологічних і соціально психологічних параметрів, а вибір стратегії подолання визначається не ізольованою реакцією, а цілісною конфігурацією конфліктності, агресивності, фрустраційної чутливості, емпатії та саморегуляції. Саме тому психолого педагогічна робота з учнівськими конфліктами має бути спрямована не лише на припинення окремих суперечок, а й на послідовне формування здатності до співпраці, компромісу, емоційного самоконтролю та збереження міжособистісного контакту навіть у ситуації незгоди.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонов В. М. Гендерно статева акмеологія. Одеса. 2016. 128 с.
2. Ахтирська Ю. І. Соціально психологічні особливості саморегуляції молоді у конфліктних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Сєверодонецьк. 2020. 20 с.
3. Березовська Л. І. Профілактика конфліктів у вищому навчальному закладі. Мукачево. 2020. 45 с. URL: http://dspace.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/2496/1/Березовська_Л_І_Профілактика_конфліктів.pdf (дата звернення: 18.01.2026).
4. Березовська Л. І. Юрков О. С. Психологія конфлікту. Мукачево. 2016. 201 с. URL: <https://duikt.edu.ua> (дата звернення: 18.01.2026).
5. Белоконь А. П. Особливості конфліктів у дітей старшого дошкільного віку. Харків, 2021. 11 с.
6. Беляєва К. Профілактика конфліктів вплив практичного психолога на їх вирішення. 2018. 38 с.
7. Бігунов Д. О. Психологічні особливості мовленнєвої поведінки старшокласників у конфліктних комунікативних ситуаціях. Переяслав Хмельницький. 2019. 24 с.
8. Біданець О. М. Психологічні особливості розвитку критичного мислення в молодшому шкільному віці. Кривий Ріг. 2020. 85 с.
9. Білик Н. М. Соціально педагогічна технологія медіаторства у вирішенні конфліктів між молодшими підлітками. Київ. 2017. 20 с.
10. Блощинська В. Практика етики. Вінниця. 2021.
11. Бондар В. І. Соціально педагогічні підходи до профілактики мобінгу та булінгу. 2020. 36 с.
12. Бондаренко Зелінська Н. Л. Медіація перспективи впровадження в Україні. 2018. 45 с. URL: <https://old.univer.km.ua> (дата звернення: 18.01.2026).
13. Бриндіков Ю. Шляхи зародження та попередження булінгу. Бердянськ. 2019. 161 с.

14. Бутенко А. В. Особливості конфліктів в учнівському колективі та засоби їх розв'язання. Миколаїв. 2023. 87 с.
15. Вахітова Л. М. Відновні практики у вирішенні конфліктів в освітньому середовищі. 2018. 47 с.
16. Ващенко І. В. Психологія конфлікту. Кам'янець Подільський. 2021. 89 с.
17. Веленко А. Конфлікт і психологічне благополуччя заняття для підлітків. 2016. 4 с.
18. Волченко Л. П. Гарькавець С. О. Особливості формування соціально нормативних уявлень старшокласників в умовах суспільної кризи. Сєверодонецьк. 2016. 200 с.
19. Волченко Л. П. Соціально психологічні особливості подолання конфліктних ситуацій в середовищі старшокласників. Сєверодонецьк. 2018. 88 с.
20. Гарькавець С. О. Волченко Л. П. Конфлікти в освітньому середовищі діагностика та практика вирішення. Харків. 2020. 91 с.
21. Гарькавець С. О. Волченко Л. П. Конфлікти в освітньому середовищі діагностика та практика вирішення. Харків. 2020. 92 с.
22. Гончарук Н. М. Психологія регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку. Київ. 2021. 527 с.
23. Горова А. О. Коваль Р. Г. Сосновенко Н. В. Відновні практики в школах. Київ. 2017. 120 с.
24. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Київ. 2018. 384 с.
25. Гриневич Л. Калашнікова С. Можливості для реалізації соціально емоційного навчання в рамках реформи Нова українська школа. Київ. 2021. 312 с.
26. Гоулстон М. Я чую вас наскрізь Як порозумітися будь з ким. Дніпро. 2020. 248 с.
27. Демчук Л. Шкільні служби порозуміння відновні практики для створення мирного середовища в школі. 2021. 48 с.

28. Дзюба Т. М. Посттравматичний стрес у дітей діагностика та корекція. Київ. 2020. 180 с.
29. Дзюба Т. Особливості розв'язання педагогічних конфліктів комплекс методик. 2018. 48 с.
30. Докаш В. І. Конфліктологія та медіація. Чернівці. 2018. 247 с.
31. Дурняк Л. Філософські аспекти відновного підходу у вирішенні соціальних конфліктів. 2020. 45 с.
32. Завацька Н. Є. Жигаренко І. Є. Чуловський В. Е. Внутрішні конфлікти особистості в юнацькому віці та її соціальна компетентність. Сєверодонецьк. 2017. 220 с.
33. Заєць Г. Є. Психологія конфлікту в освітньому середовищі. Харків. 2018.
34. Захарчин Г. М. Управління конфліктами. Львів. 2019. 191 с.
35. Катасанов О. М. Соціально психологічні особливості формування конфліктологічної компетентності особистості в критичні періоди її розвитку. Сєверодонецьк. 2018. 21 с.
36. Кириченко Н. Коли емоції зашкалюють Культура професійної поведінки керівника в конфлікті. 2017. 60 с.
37. Козубовський Р. В. Методичні рекомендації до курсу Конфліктологія для бакалаврів соціальної роботи. Ужгород. 2020. 45 с.
38. Кокун О. М. Мороз В. М. Лозінська Н. С. Пішко І. О. Збірник психодіагностичних методик для професійно психологічного відбору кандидатів на військову службу за контрактом у Збройних Силах України. Київ. 2021. 74 с.
39. Конфлікти в підлітковому віці причини особливості шляхи розв'язання. Харків. 2016.
40. Конфлікти в школі причини наслідки шляхи вирішення. Київ. 2018.
41. Кормило О. М. Павловська М. М. Особливість протікання конфліктів у підлітковому віці. Helsinki. 2022. 411 с.

42. Корнєва Л. М. Медіація в освітньому процесі теорія та практика. Київ. 2017.
43. Косьміна М. М. Лютий В. П. Програми шкільної медіації в Україні. 2022. 77 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua> (дата звернення: 18.01.2026).
44. Кравчук Н. П. Причини виникнення міжособистісних конфліктів у дітей дошкільного віку в закладі дошкільної освіти. Умань. 2021. 83 с.
45. Крижановська З. Ю. Конфліктологічне консультування. Луцьк. 2017. 111 с.
46. Куниця Т. Ю. Соціальні орієнтації сучасної учнівської молоді теорія питання. Івано Франківськ. 2022. 92 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua> (дата звернення: 18.01.2026).
47. Марціновська І. П. Корекція посттравматичного стресового розладу у дітей із зони військового конфлікту. Київ. 2020. 19 с.
48. Матвійчук Т. Ф. Конфліктологія. Львів. 2018. 73 с.
49. Матяш Заяц Л. П. Феномен конфлікту у свідомості студентів. Київ. 2020. 77 с.
50. Медіація UA тенденції становлення розвиток. Київ. 2021. 128 с.
51. Методика дослідження стилю поведінки в конфлікті К Томаса адаптація Н В Грішиної. 2022. 44 с.
52. Мишакова Л. М. Конфлікт. 2017. 16 с.
53. Мухіна Л. М. Психологічні особливості розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів. Миколаїв. 2019. 259 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua> (дата звернення: 18.01.2026).
54. Омельченко В. В. Соціальна психологія та конфліктологія. Харків. 2021. 173 с.
55. Освітня програма гуртка Вирішення конфліктів мирним шляхом Базові навички медіації. Київ. 2018. 23 с. URL: <https://mon.gov.ua>
56. Партико Н. В. Основи конфліктології. Львів. 2021. 155 с.
57. Петрінко В. С. Конфліктологія курс лекцій енциклопедія програма таблиці. Ужгород. 2020. 359 с.

58. Петрунко О. Внутрішньоособистісний конфлікт на стику конфліктології практичної та клінічної психології. 2017. 88 с.
59. Підлітки та школа Як емоційний зв'язок зі школою та підтримка з боку однолітків і вчителів впливають на українських підлітків. Київ. 2020. 31 с. URL: <https://www.unicef.org> (дата звернення: 18.01.2026).
60. Пісна Ю. В. Проблема конфлікту у філософії Еріха Фромма. 2019. 24 с.
61. Поведінка в конфлікті Визначення рівня витривалості в конфлікті. 2022. 35 с.
62. Подковенко Т. Фігун Н. Інститут медіації у механізмі вирішення правових спорів основні ідеї та принципи. 2017. 36 с.
63. Подолання агресивної поведінки неповнолітніх тренінгова програма для неповнолітніх. Київ. 2018. 140 с. URL: <https://www.healthright.org.ua> (дата звернення: 18.01.2026).
64. Попова А. Тургенєва А. Досвід використання медіації у скандинавських країнах можливості для вітчизняних медіаційних практик у галузі соціальної роботи. 2021. 260 с.
65. Попович І. С. Соціальні очікування особистості як регулятор соціально психологічної реальності. Київ. 2016. 138 с.
66. Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві. Львів. 2021. 348 с.
67. Психологічні аспекти управління конфліктами в шкільному колективі. Київ. 2019.
68. Психологічні особливості конфліктів учнівського віку. 2017.
69. Трушевич Г. Б. Іміджмейкінг в українській політичній практиці ціннісний вимір. 2020. 75 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тренінгова програма формування конструктивних стратегій подолання міжособистісних конфліктів в учнівському середовищі

Мета тренінгової програми: розвиток у підлітків навичок конструктивного подолання міжособистісних конфліктів через формування емоційної саморегуляції, емпатійного реагування, рефлексивного осмислення власної поведінки та засвоєння стратегій співпраці й компромісу.

Цільова група: учні підліткового віку, які беруть участь в емпіричному дослідженні психологічних особливостей міжособистісних конфліктів.

Кількість учасників: 10–15 осіб.

Тривалість програми: 8 занять по 45 хвилин.

Форма проведення: групова тренінгова робота.

Ведучий програми: практичний психолог закладу освіти.

Очікувані результати програми: зниження імпульсивності в конфліктних ситуаціях, розвиток здатності до емоційної паузи перед відповіддю, підвищення емпатійної чутливості, зменшення схильності до суперництва та уникнення, розширення використання компромісу й співпраці як продуктивних стратегій поведінки.

Структура тренінгової програми

№ заняття	Тема заняття	Мета заняття	Основний зміст роботи	Очікуваний результат
1	Знайомство та створення безпечного простору групи	формування довіри, прийняття правил взаємодії, первинне усвідомлення власного досвіду конфліктів	вправа «Ім'я та настрій», обговорення правил групи, вправа «Конфлікт очима підлітка», рефлексивне коло	учні приймають правила взаємодії, починають відкритіше говорити про конфліктний досвід

2	Що відбувається зі мною під час конфлікту	розвиток здатності розпізнавати власні емоції, тілесні реакції та перші ознаки напруження	вправа «Мій внутрішній термометр», обговорення реакцій на образу, злість, сором, страх; вправа «Сигнали напруження»	учні краще розпізнають ранні прояви емоційного збудження
3	Емоційна пауза перед відповіддю	формування навички стримування імпульсивної реакції	техніка «Стоп – дихання – думка – відповідь», рольові мініситуації, вправа «Пауза замість вибуху»	учні тренують здатність відтерміновувати різку відповідь
4	Емпатія у спілкуванні з ровесниками	розвиток чутливості до емоційного стану іншої людини	вправа «Почуй іншу сторону», робота з картками емоцій, аналіз ситуацій шкільної взаємодії, вправа «Як це звучить для іншого?»	учні навчаються точніше розпізнавати почуття співрозмовника
5	Як говорити про незгоду без нападу	формування навичок безпечного висловлення власної позиції	тренування «Я-повідомлень», вправа «Факт – почуття – прохання», переформулювання різких реплік	учні засвоюють способи висловлення незгоди без вербальної агресії
6	Стратегії поведінки в конфлікті	усвідомлення різниці між уникненням, пристосуванням, суперництвом, компромісом і співпрацею	вправа «П'ять шляхів конфлікту», групове моделювання ситуацій, обговорення наслідків кожної стратегії	учні розуміють, які стратегії посилюють напруження, а які сприяють домовленості
7	Компроміс і співпраця в реальних ситуаціях	відпрацювання конструктивних способів розв'язання суперечностей	рольові ігри за шкільними ситуаціями, вправа «Знайти спільне рішення», робота в парах	учні тренують пошук рішення, яке враховує позиції обох сторін
8	Підсумкова інтеграція навичок	закріплення отриманого досвіду, оцінка особистих змін, формування індивідуального плану поведінки в конфлікті	вправа «Мій новий спосіб реагування», групова рефлексія, індивідуальна пам'ятка «Що я роблю, коли виникає конфлікт»	учні формують особистий алгоритм конструктивної поведінки в конфліктній ситуації

Зміст занять тренінгової програми

Заняття 1. Знайомство та створення безпечного простору групи

Мета заняття полягає у формуванні довірливої атмосфери, прийнятті правил тренінгової взаємодії та первинному осмисленні учнями власного досвіду конфліктів. На початку заняття проводиться вправа «Ім'я та настрої»: кожен учасник називає своє ім'я та коротко описує емоційний стан, із яким прийшов на заняття. Після цього група спільно формулює правила роботи: говорити по черзі, не висміювати відповіді інших, не перебивати, зберігати конфіденційність, висловлюватися від себе. Далі проводиться вправа «Конфлікт очима підлітка». Учням пропонується назвати слова, які в них асоціюються з конфліктом. Ведучий записує відповіді на дошці, після чого група обговорює, які з них пов'язані з емоціями, які з поведінкою, які з наслідками для стосунків. Завершується заняття рефлексивним колом, де учні коротко відповідають на запитання: «Що сьогодні було для мене зрозумілим?», «Що викликало напруження?», «Що я хочу навчитися робити інакше в конфлікті?».

Заняття 2. Що відбувається зі мною під час конфлікту

Мета заняття полягає у розвитку здатності розпізнавати власні емоції та тілесні реакції в ситуації конфлікту. На початку проводиться коротка вправа «Мій внутрішній термометр»: учні позначають за шкалою від 1 до 10 рівень напруження, який вони зазвичай відчувають під час суперечки. Після цього ведучий пропонує обговорити, як тіло реагує на злість, образу, страх, сором або роздратування. Учні називають типові прояви: пришвидшене серцебиття, напруження в руках, стискання щелеп, бажання говорити голосніше, потреба вийти з розмови. Далі проводиться вправа «Сигнали напруження». Кожен учасник записує три ознаки, за якими може зрозуміти, що починає втрачати спокій. Після індивідуальної роботи учні за бажанням діляться спостереженнями. Наприкінці заняття ведучий підкреслює, що розпізнавання

перших сигналів напруження допомагає зупинити різку реакцію ще до того, як вона перейде у словесне загострення.

Заняття 3. Емоційна пауза перед відповіддю

Мета заняття полягає у формуванні навички стримування імпульсивної реакції в ситуації міжособистісного напруження. На початку учні пригадують ситуації, коли швидка відповідь погіршила конфлікт. Після короткого обговорення вводиться техніка «Стоп – дихання – думка – відповідь». Її зміст полягає в тому, що учень спочатку внутрішньо зупиняє себе, робить повільний вдих і видих, називає свою емоцію, після чого обирає форму відповіді. Далі проводиться вправа «Пауза замість вибуху». Учні отримують картки з типовими шкільними ситуаціями: різкий коментар однокласника, несправедливе звинувачення, насмішка, відмова прийняти в групу. У парах вони програють два варіанти відповіді: імпульсивний і стриманий. Після кожної сценки група обговорює, який варіант зменшував напруження, а який посилював його. Завершується заняття індивідуальним формулюванням фрази, яку учень може сказати собі перед відповіддю в реальному конфлікті.

Заняття 4. Емпатія у спілкуванні з ровесниками

Мета заняття полягає у розвитку здатності помічати емоційний стан іншої людини та враховувати його під час взаємодії. На початку проводиться вправа з картками емоцій: учні обирають картку й описують ситуацію, у якій людина може відчувати такий стан. Далі ведучий пропонує вправу «Почуй іншу сторону». Група отримує короткі описи конфліктних ситуацій, після чого учні по черзі відповідають на запитання: «Що міг відчувати перший учасник?», «Що міг відчувати другий?», «Яка репліка могла поранити?», «Яка відповідь могла зменшити напруження?». Наступна вправа «Як це звучить для іншого?» спрямована на переформулювання різких висловлювань. Учні замінюють фрази на більш спокійні, зберігаючи зміст незгоди. Завершується заняття короткою рефлексією: кожен учасник називає одну ситуацію, у якій він спробує спершу зрозуміти стан іншої людини, а потім реагувати.

Заняття 5. Як говорити про незгоду без нападу

Мета заняття полягає у формуванні навичок безпечного висловлення власної позиції під час конфлікту. На початку ведучий пояснює різницю між звинувачувальною реплікою та «Я-повідомленням». Учнім пропонується схема: факт ситуації, власне почуття, бажана дія. Після цього проводиться вправа «Факт – почуття – прохання». Учні отримують різкі репліки й перетворюють їх на спокійні висловлювання. Для прикладу, замість звинувачення «Ти завжди мене перебиваєш» формується фраза: «Коли мене перебивають, я злюся й гублю думку. Я хочу договорити до кінця». Далі учні працюють у парах: один озвучує претензію, другий відповідає через «Я-повідомлення». Після виконання вправи група обговорює, які формулювання звучали спокійніше й допомагали не загострювати ситуацію. Наприкінці заняття кожен учасник складає три власні фрази, які зможе використати у шкільній суперечці.

Заняття 6. Стратегії поведінки в конфлікті

Мета заняття полягає в усвідомленні учнями п'яти основних стратегій поведінки в конфлікті: уникнення, пристосування, суперництва, компромісу та співпраці. На початку ведучий пропонує вправу «П'ять шляхів конфлікту». На аркушах записуються назви стратегій, після чого учні добирають до кожної життєвої ситуації. Уникнення розглядається як відхід від розмови, пристосування – як поступка без внутрішньої згоди, суперництво – як наполягання на власному рішенні, компроміс – як часткове узгодження позицій, співпраця – як спільний пошук рішення. Далі група моделює одну конфліктну ситуацію в п'яти варіантах поведінки. Після кожного варіанта учні обговорюють, що відбувається з емоційним станом учасників, чи знижується напруження, чи зберігається контакт. Завершується заняття індивідуальним самооцінюванням: кожен учень визначає, яку стратегію найчастіше використовує та яку хотів би розвивати.

Заняття 7. Компроміс і співпраця в реальних ситуаціях

Мета заняття полягає у практичному відпрацюванні компромісу та співпраці як продуктивних способів подолання конфлікту. На початку заняття учні пригадують ситуації, у яких сторони мали різні бажання, але могли домовитися. Далі проводиться рольова вправа «Знайти спільне рішення». Група ділиться на пари або трійки, кожна отримує ситуацію: розподіл обов'язків у командному завданні, суперечка через місце в класі, непорозуміння в чаті, конфлікт через жарт. Учасники спочатку програють ситуацію у звичному стилі реагування, а потім повторюють її через алгоритм конструктивної взаємодії: назвати проблему, висловити власну позицію, вислухати іншу сторону, запропонувати два варіанти рішення, обрати прийнятний для обох. Після кожної сценки група аналізує, які слова допомогли знизити напруження. Завершується заняття вправою «Мій крок до домовленості», де кожен учень записує одну дію, яку готовий використати в реальному конфлікті.

Заняття 8. Підсумкова інтеграція навичок

Мета заняття полягає у закріпленні навичок конструктивної поведінки в конфлікті та формуванні індивідуального алгоритму реагування. На початку проводиться вправа «Мій новий спосіб реагування». Учні пригадують, які навички були опрацьовані протягом програми: розпізнавання емоцій, пауза перед відповіддю, емпатійне слухання, «Я-повідомлення», компроміс, співпраця. Після цього кожен учасник заповнює індивідуальну пам'ятку «Що я роблю, коли виникає конфлікт». У ній фіксуються такі кроки: помітити напруження, зробити паузу, назвати емоцію, вислухати іншу сторону, сказати про свою позицію спокійно, запропонувати варіант домовленості. Далі проводиться групова вправа «Складна ситуація – спокійна відповідь», де учні демонструють засвоєні способи реагування. Завершується програма рефлексивним колом: учасники називають одну навичку, яку забирають із собою, та одну зміну, яку помітили у власному ставленні до конфліктів.

Методи оцінювання ефективності тренінгової програми

Оцінювання результативності програми здійснюється через порівняння показників до та після тренінгового циклу. Для цього використовуються повторне анкетування, спостереження за поведінкою учнів у груповій взаємодії, короткі самооцінювальні бланки після занять, а також бесіда з класним керівником або практичним психологом. Основними індикаторами позитивної динаміки виступають зменшення частоти різких реакцій, зростання здатності до самоконтролю, частіше використання «Я-повідомлень», поява готовності вислухати іншу сторону, збільшення частки компромісних і співпрацевих способів реагування. Тренінгова програма подається в додатках до роботи та може використовуватися практичним психологом закладу освіти під час профілактики міжособистісних конфліктів в учнівському середовищі.

**ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ**

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ
У ВИМІРАХ ВІЙНИ ТА МИРУ:
ПРОБЛЕМИ, ДОСВІД, НОВІ КОНЦЕПЦІЇ
ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

**МАТЕРІАЛИ ІІ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
МОЛОДИХ ВЧЕНИХ**

23–24 квітня 2026 року

ВІННИЦЯ 2026

УДК 159.9

А 43

Редакційна колегія: *Оверчук В. А.*, доктор економічних наук, кандидат психологічних наук, професор, професор кафедри кризової та клінічної психології; *Osvaldas Ruksenas* – Professor, Habil. Dr. (HP), Head of Department of Neurobiology and Biophysics, Life Sciences Center, Vilnius University, (Lithuania); *Vigintas Gontis* – Director of «Mokslininku sąjungos institutas» (MSI), Habil. Dr. (HP), Research Professor of Vilnius University, Vilnius University (Lithuania); *Boiarska Zoryna*, Research Fellow, Dr., Department of Neurobiology and Biophysics, Life Science Center, Vilnius University (Lithuania); *Васюк К. М.*, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри кризової та клінічної психології; *Соловей-Лагода О. М.*, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри кризової та клінічної психології; *Сидоренко Ж. В.*, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та соціальної психології; *Ланшова Н. С.*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри кризової та клінічної психології; *Шель Н. В.*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології; *Короцінська Ю. А.*, старший викладач кафедри загальної та соціальної психології психології.

*Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Донецького національного університету імені Василя Стуса
(протокол №14 від 01.05.2026 року)*

А 43 Актуальні проблеми сучасної психології у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, нові концепції та перспективи. II Міжнародна науково-практична конференція, 23–24 квітня 2026 р. / за ред. проф. В. А. Оверчук. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2026. 282 с. [Електронне видання].

У матеріалах II Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми сучасної психології у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, нові концепції та перспективи» представлено актуальні теоретичні та прикладні дослідження проблем сучасної психології під час війни. Збірник адресований науковцям, викладачам закладів вищої освіти, аспірантам, студентам, спеціалістам у галузі практичної психології, а також усім тим, хто цікавиться сучасними науковими дослідженнями у психології. Матеріали опубліковано в авторській редакції. Відповідальність за грамотність, науковий та літературний зміст, достовірність фактів і посилань несуть автори.

УДК 159.9

© Донецький національний університет імені Василя Стуса, 2026

© автори тез доповідей, 2026

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. ТЕОРЕТИКО_МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ НАСЛІДКІВ ВІЙНИ

Апостол В. С. ЦІННІСТЬ СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ ЯК РЕСУРС ПІДТРИМКИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	9
Вершигора С. І. ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ЯК ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ.....	12
Voitko V. V. THE ARCHITECTURE OF PSYCHOSOMATIC IN MODERN CONDITIONS.....	16
Dubova Y. V. PSYCHOLOGICAL RESILIENCE DURING WAR.....	21
Зінченко А. А. ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТРИВОЖНИХ РОЗЛАДІВ ТА ЧИННИКИ ЇХ ФОРМУВАННЯ.....	26
Мудрик А. Б. ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ БОЙОВОЇ ТРАВМАТИЗАЦІЇ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПОСТТРАВМАТИЧНИХ РОЗЛАДІВ В УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ.....	29
Сидоренко Ж. В. СПРИЙНЯТТЯ ОСОБИСТІСТЮ ТВОРІВ ВІЗУАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА ЯК РЕСУРС ВІДНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я.....	34
Старовер М. О. МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНЦІВ В УМОВАХ ВІЙНИ: ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ТА ШЛЯХИ ВІДНОВЛЕННЯ.....	38
Сюр Ю. Б. ПЕРФЕКЦІОНІЗМ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	41

СЕКЦІЯ 2. ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА КРИЗ

Білоус А. Є. СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ГЕНДЕРНИХ РОЛЕЙ.....	46
Бойко К. Ю. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИБОРУ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПІД ЧАС ВІЙНИ.....	52
Бондарець С. С. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЗАЗДРОСТІ ТА ЗАСОБІВ ЇЇ ОПАНУВАННЯ У МОЛОДІ.....	55

Василенко К. ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ПРАЦІВНИКАМ ЕКСТРЕНИХ СЛУЖБ У ПОДОЛАННІ НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ.....	60
Воробець М. П. ЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕСУРСНОСТІ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ: ОГЛЯД ТЕОРЕТИЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ ОСТАННЬОГО 10-РІЧЧЯ.....	63
Дорожкіна Ю. Д. МОДЕЛІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ: СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ.....	66
Журмальова В. О. ЕМОЦІЙНА ЗРІЛІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА КОНСТРУКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПОДРУЖЖЯ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ.....	71
Каткова Є. С. РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ, ЯКІСТЬ СНУ ТА СУБ'ЄКТИВНА КОГНІТИВНА ЕФЕКТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	78
Коренко Н.О. РОЛЬ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕСУРСІВ У ФОРМУВАННІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	82
Комаревцева Г. В. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА ЇЇ ЗВ'ЯЗОК ІЗ СТАНОМ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ МОЛОДІ В УМОВАХ БОЙОВИХ ДІЙ.....	87
Мордюк І. О. РОЛЬ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ У ПОДОЛАННІ ТРИВОГИ ТА СТРЕСУ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	91
Титко Д. О. ПЕРФЕКЦІОНІЗМ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОКРАСТИНАЦІЇ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	95
Чибісова І. В. ВПЛИВ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ШЛЮБОМ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ.....	99

СЕКЦІЯ 3. ПСИХОЛОГІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Демченко А. В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ООП: СТРАТЕГІЇ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ В КРИЗОВИХ УМОВАХ.....	103
---	-----

СЕКЦІЯ 4. ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ТА ЕКОНОМІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ ВІЙНИ

Баламут А. С. ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ.....	107
Гончарова С. В. ФЕНОМЕН «ЗВИКАННЯ ДО НЕБЕЗПЕКИ» (ГАБІТУАЦІЯ) У ВЧИТЕЛІВ ПРИФРОНТОВИХ МІСТ: РИЗИКИ ТА ЗАХИСНІ МЕХАНІЗМИ.....	111
Гулянська К. Ю. ТИПОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСОБИСТОСТІ ЯК РЕСУРС І БАР'ЄР ІНТЕГРАЦІЇ В КОРПОРАТИВНУ КУЛЬТУРУ ОРГАНІЗАЦІЇ.....	114
Комісарчук О. Я. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ КОМАНДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: РОЛЬ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ.....	119
Овчарук Л. В. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ УПРАВЛІНЦІВ.....	123

СЕКЦІЯ 5. ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ТА СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Баламут А. С. ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ УСВІДОМЛЕНOSTІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ МОЛОДІ.....	128
Войцехівська С. В. ЦИФРОВЕ ІНФОРМАЦІЙНЕ ПЕРЕВАНТАЖЕННЯ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА РОЗУМОВУ ПРАЦЕЗДАТНІСТЬ ПІДЛІТКІВ.....	134
Гуляєва Д. Ю. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СХИЛЬНОСТІ ДО СТРЕСУ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ.....	138
Зазулінська О. І. РОЛЬ СПІЛЬНОГО СІМЕЙНОГО ДОЗВІЛЛЯ У ФОРМУВАННІ ЕМОЦІЙНОЇ БЛИЗЬКОСТІ.....	142
Захарченко Ю. О. ВПЛИВ СЕКСУАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДЛІТКІВ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ.....	146
Ігнатовський Д. М. ВПЛИВ ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ПІДЛІТКІВ.....	150
Козачук Д. О. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ І	

СТИЛЮ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПІДЛІТКІВ.....	154
Конюхова А. С. ПСИХОЛОГІЧНА ПРИРОДА МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ ТА ЇХ СПЕЦИФІКА В УЧНІВСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	157
Притуляк Д. А. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПІДЛІТКІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ.....	162
Соцька А. І. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	166
Стручок В. О. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	171
Шустрова Р. В. ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ ЮНАКІВ І ЮНОК КРІЗЬ ПРИЗМУ ГЕНДЕРУ.....	174

СЕКЦІЯ 6. ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ТА РЕАБІЛІТАЦІЯ ЦИВІЛЬНОГО НАСЕЛЕННЯ У ВОЄННИЙ ТА ПОВОЄННИЙ ПЕРІОД

Hrytsyk D. O. PSYCHOLOGY AND ARCHITECTURE OF SLEEP IN CRISIS SITUATIONS: NEUROBIOLOGICAL MECHANISMS OF PROCESSING TRAUMATIC EXPERIENCE.....	182
Погорілець Г.О. ВПЛИВ ВІЙНИ НА ПРАВОВУ СВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ.....	185
Почекета М. Ф. КОЛЕКТИВНЕ ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ ЯК РЕСУРС ВІДНОВЛЕННЯ СУСПІЛЬСТВА ПІСЛЯ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ.....	191
Саврадей А. П. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИСНАЖЕННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ: ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ.....	194
Ходаківська Л. А. РОЛЬ РЕФРЕЙМІНГУ ЯК МЕХАНІЗМУ ЗНИЖЕННЯ СТРЕСУ ТА ВІДНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЦИВІЛЬНОГО НАСЕЛЕННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	198
Shelest A. V. PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CIVILIANS DURING WARTIME.....	202

СЕКЦІЯ 7. ТЕХНОЛОГІЇ ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ВІДНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ФАХІВЦІВ ДОПОМАГАЮЧИХ ПРОФЕСІЙ

Без'язична В. Г. ГОТОВНІСТЬ ДО РОБОТИ З ПСИХОТРАВМОЮ: БАЛАНС МІЖ ПРОФЕСІЙНИМ ОБОВ'ЯЗКОМ ТА ОСОБИСТІСНИМ РЕСУРСОМ.....	206
Белова В. Р. СТРУКТУРА ТА СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	210
Беляєва Н. П. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ ТА ПЕРЕЖИВАННЯ СТРЕСУ У ПРАЦІВНИКІВ ДОПОМАГАЮЧИХ ПРОФЕСІЙ.....	214
Іванченко Д. ПСИХОЛОГІЧНІ РИЗИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИСНАЖЕННЯ У ФАХІВЦІВ ДОПОМАГАЮЧИХ ПРОФЕСІЙ.....	217
Калембет С. О. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	222
Кондратишина С. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ SOFT-SKILLS НАВИЧОК У МАЙБУТНІХ КЛІНІЧНИХ ПСИХОЛОГІВ.....	227
Кулаков Р. С. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ.....	231
Кулакова Л. М. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....	234
Попович Д-М. Л. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ КЛІНІЧНОГО МИСЛЕННЯ ПСИХОЛОГА.....	238
Сіденко Н. Ю. РОЗВИТОК РІЗНИХ ВИДІВ ЕМПАТІЇ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ПСИХОЛОГІВ.....	242
Sverdlyk I. V. PSYCHOLOGICAL RESILIENCE OF A PSYCHOLOGIST DURING WARTIME.....	246
Сорока Л. В. ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	251
Shevchuk V. V. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PREVENTING EMOTIONAL BURNOUT OF VOLUNTEERS DURING THE WAR IN UKRAINE.....	255

СЕКЦІЯ 8. ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА Й СУПРОВІД ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ/ВЕТЕРАНІВ: ІННОВАЦІЙНІ ПІД-ХОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ

Гельбак А.М. ФОРМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ РОДИНАМ ПОЛЩЕЙСЬКИХ: КОНСУЛЬТУВАННЯ, ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ, РЕСУРСИ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ.....	260
Лепеха О. Б. ВПЛИВ ПТСР НА ФОРМУВАННЯ ХІМІЧНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ.....	264
Мухіна Г. В. МОДЕЛЬ «ВІСІМ СХОДИНОК» ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПРАВООХОРОНЦІВ У ВОЄННИХ УМОВАХ.....	269
Проніна О. В. ПІДХОДИ ДО ПСИХОЛОГІЧНОГО ВІДНОВЛЕННЯ ВЕТЕРАНІВ ТА ЧЛЕНІВ ЇХ РОДИН З ВИСОКИМ СТУПЕНЕМ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО ВИСНАЖЕННЯ.....	274
Саляєв М. Г. МЕТОДИ ГІПНОТЕРАПІЇ ПРИ ПОСТРАВМАТИЧНОМУ СТРЕСОВОМУ РОЗЛАДІ ТА ІНШИХ ПОСТРАВМАТИЧНИХ НЕВРОТИЧНИХ ПОРУШЕННЯХ.....	278

психології: теорія, методика, практика: матеріали наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань, 2022. С. 115

3. Мачуська І. Міжособистісне спілкування підлітків: методичні рекомендації. Шкільний світ. 2007. № 17. С. 2-11

4. Руденко Л. А. Міжособистісні стосунки як чинник соціального становлення особистості. Юридичний науковий електронний журнал. URL:

<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7600/1/%D0%A1%D1%82%20%D0%A3%D0%9A%D0%A3.pdf> (дата звернення: 10.02.2026)

ПСИХОЛОГІЧНА ПРИРОДА МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ ТА ЇХ СПЕЦИФІКА В УЧНІВСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

*Конюхова А. С., здобувачка вищої освіти 4 курсу
ОС бакалавра спеціальності 053 «Психологія»,
Донецький національний університет імені Василя Стуса.*

*Науковий керівник: Мазай Л. Ю.,
доцент кафедри кризової та клінічної психології,
Донецький національний університет імені Василя Стуса.*

Актуальність дослідження. Міжособистісний конфлікт у шкільному середовищі не виникає як випадковий збій комунікації; він формується як складна психічна конфігурація, де переплітаються когнітивні схеми, емоційні реакції та соціальні очікування. Психіка дитини або підлітка функціонує у стані постійного порівняння себе з іншими – цей процес, описаний у соціальній психології як механізм соціального порівняння, активує як почуття належності, так і напруження, коли з'являється загроза самооцінці. У цьому середовищі навіть незначна відмінність у статусі, успішності чи поведінці може трансформуватися в точку напруги.

Виклад основного матеріалу. Внутрішня структура конфлікту часто починається з когнітивного викривлення – учень інтерпретує дію іншого як навмисну агресію, навіть якщо вона була нейтральною або випадковою. Далі активується афективний компонент: виникає реакція образи, гніву або

тривоги, що супроводжується фізіологічними змінами – прискореним серцебиттям, підвищеним м'язовим тонусом, зміною дихального ритму. Ці реакції не є ізольованими – вони вбудовані в ширшу систему соціальної взаємодії, де кожен учасник одночасно є спостерігачем і актором. Учніське середовище створює специфічну динаміку: воно замкнене, регулярне, насичене повторюваними контактами, тому конфлікт не зникає сам по собі, а набуває циклічного характеру. Поведінкові патерни закріплюються – якщо агресія дала результат у вигляді домінування або уваги, вона повторюється. Якщо ж уникнення знижує напругу, формується стратегія відступу. Так виникає система стабільних реакцій, які визначають стиль міжособистісної взаємодії конкретного учня [2, с. 11].

У підлітковому віці до цієї структури додається інтенсивна перебудова ідентичності, що значно ускладнює перебіг конфліктів. Самоконцепція стає нестійкою – вона постійно коливається між полюсами «я прийнятий» і «я відкинутий». Будь-яке соціальне зіткнення сприймається не лише як ситуаційна подія, а як загроза цілісності власного «я». Тут проявляється феномен персоналізації: навіть нейтральні дії інших інтерпретуються як спрямовані особисто проти себе. У цьому стані психіка працює в режимі підвищеної чутливості до оцінки, і навіть невербальні сигнали – погляд, інтонація, пауза – набувають надмірного значення. Конфлікт у такій ситуації стає способом регуляції внутрішньої напруги: через суперечку, протистояння або навіть агресію відбувається спроба стабілізувати власне переживання себе. Особливо виразно це проявляється у групових структурах, де формується неформальна ієрархія. Домінування одних і підпорядкування інших не є статичними – вони постійно переглядаються через серію мікроконфліктів. Соціометричний статус учня стає змінною величиною, яка залежить від здатності відстоювати себе, контролювати емоції та зчитувати наміри інших. У цьому процесі значну роль відіграє рівень розвитку емпатії: здатність розпізнавати внутрішній

стан іншого знижує інтенсивність конфлікту, тоді як її дефіцит веде до ескалації. Водночас емоційна імпульсивність, характерна для підліткового віку, часто переважає над когнітивним контролем, що робить реакції різкими, непропорційними та іноді руйнівними для соціальних зв'язків.

У структурі шкільного конфлікту окремо простежується вплив комунікативних бар'єрів, які формуються як на мовному, так і на символічному рівні. Учні не лише обмінюються інформацією – вони постійно кодують і декодують соціальні сигнали, і будь-яка помилка в цьому процесі здатна змінити траєкторію взаємодії. Порушення інтерпретації намірів іншого стає тригером для запуску конфліктної динаміки. Мова тут виступає не лише засобом передачі змісту, а й інструментом позиціонування: через інтонацію, вибір слів, паузи формується уявлення про статус, наміри, ставлення. Якщо учень не володіє достатнім рівнем комунікативної компетентності, його висловлювання можуть сприйматися як провокаційні, навіть якщо він не мав такого наміру. У результаті виникає асиметрія сприйняття: один учасник вважає свою поведінку нейтральною, інший – агресивною. Ця асиметрія підсилюється груповими нормами, які часто негласні, але жорстко регулюють поведінку. Порушення таких норм викликає санкції у вигляді відчуження, насмішок або відкритого протистояння. Конфлікт у цьому випадку стає механізмом підтримання групової цілісності: через виключення «іншого» група підтверджує власну єдність. Водночас для окремого учня це переживається як глибокий психологічний стрес, що може впливати на самооцінку, мотивацію до навчання та загальний психоемоційний стан. Таким чином, конфлікт перестає бути локальною подією – він інтегрується в ширшу систему психічного функціонування, змінюючи спосіб сприйняття себе та інших [3, с. 8].

Особливу конфігурацію набувають конфлікти, що виникають у взаємодії «учень–учень» у межах навчальної діяльності. Тут до

міжособистісних чинників додається когнітивне навантаження, пов'язане з виконанням навчальних завдань, а також оцінювальний компонент – постійна присутність зовнішнього контролю. У ситуаціях спільної роботи, де необхідна координація дій, розподіл ролей і взаємна відповідальність, будь-яке порушення очікувань може стати джерелом напруги. Один учень може сприймати іншого як недостатньо активного, інший – як надто домінуючого. Ці оцінки рідко проговорюються відкрито – вони накопичуються у вигляді латентного невдоволення, яке згодом проривається у формі конфлікту. У цьому процесі проявляється феномен атрибуції: кожен учасник пояснює поведінку іншого через внутрішні риси («він лінивий», «вона агресивна»), тоді як власні дії виправдовує зовнішніми обставинами. Така асиметрія інтерпретацій підсилює напругу і ускладнює досягнення взаєморозуміння. Водночас навчальне середовище створює умови для формування конструктивних стратегій взаємодії: якщо учні отримують досвід спільного вирішення завдань, де враховується внесок кожного, рівень конфліктності знижується. Тут проявляється значення розвитку метакогнітивних навичок – здатності усвідомлювати власні думки та емоції, а також прогнозувати реакції інших. Ці навички не виникають спонтанно – вони формуються у процесі систематичної взаємодії, де помилки не караються, а стають матеріалом для осмислення [5, с. 85].

У структурі учнівського середовища конфлікт поступово набуває рис соціально закріпленого сценарію, який відтворюється не лише на рівні окремих взаємодій, а й у культурі класу як мікроспільноти. Тут починає діяти ефект нормалізації певних форм поведінки: агресія, сарказм, демонстративне ігнорування або ж навпаки – мовчазне підпорядкування сприймаються як «звичні» способи реагування. У цьому полі формуються так звані поведінкові репертуари – набір дій, які учень вважає доступними і допустимими у ситуації напруги. Вони не є довільними; їх визначає

попередній досвід, спостереження за іншими та реакції соціального оточення. Якщо агресивна поведінка не зустрічає опору або навіть підкріплюється увагою, вона швидко інтегрується в структуру особистісного реагування. Якщо ж прояв емоційної відкритості викликає відторгнення, формується стратегія емоційного блокування – учень перестає вербалізувати переживання, що призводить до їх накопичення і подальших вибухових реакцій. У цьому процесі особливу конфігурацію набуває взаємодія між внутрішнім досвідом і зовнішнім середовищем: психічні стани не просто відображають ситуацію, вони її конструюють. Один і той самий стимул може бути сприйнятий як нейтральний або як загрозливий – усе залежить від попередніх інтерпретацій і рівня внутрішньої напруги. Таким чином, конфлікт стає не лише подією, а тривалим процесом, що підтримується як індивідуальними особливостями, так і груповими механізмами [4, с. 24].

Висновки. Отже, психологічна тканина міжособистісного конфлікту в учнівському середовищі формується не як випадкове зіткнення, а як результат глибинних процесів становлення ідентичності, емоційної регуляції та боротьби за місце в групі. Будь-яка взаємодія тут набуває підвищеної значущості: учень реагує не стільки на саму дію, скільки на її смисл для власного «я». Слово чи інтонація можуть сприйматися як сигнал прийняття або загрози, тому конфлікт поступово стає звичною формою соціального існування в межах класу.

Цей процес підтримується внутрішнім напруженням між потребою бути визнаним і страхом відторгнення. На цьому тлі виникають когнітивні викривлення, емоційні сплески, різкі поведінкові реакції, які не є випадковими – вони накопичуються як досвід і починають повторюватися. Замкнене шкільне середовище лише підсилює цей ефект: кожна взаємодія залишає слід, і нові ситуації вже сприймаються крізь призму попередніх переживань.

Список використаних джерел

1. Березовська Л. І. Юрков О. С. Психологія конфлікту: навчально-методичний посібник. Мукачево: МДУ, 2016. 201 с. URL: <http://dspace.msu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/738> (дата звернення: 18.01.2026)
2. Белоконь А. П. Особливості конфліктів у дітей старшого дошкільного віку. *Дошкільна освіта в Україні та зарубіжжі: традиції, досвід, інновації: зб. наук. праць*. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2021. С. 11-13.
3. Беляєва К. Профілактика конфліктів: вплив практичного психолога на їх вирішення. *Газета "Психолога"*, 2018. №17/18. С. 38-51.
4. Бігунов Д. О. Психологічні особливості мовленнєвої поведінки старшокласників у конфліктних комунікативних ситуаціях. Дисертація на здобуття кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 - Педагогічна та вікова психологія. Рівне: Рівненський державний гуманітарний університет, 2019.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПІДЛІТКІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

*Притуляк Д. А., здобувачка 4 курсу СО Бакалавр спеціальності
С4 «Психологія», Донецький національний університет
імені Василя Стуса (Україна)*

*Науковий керівник: Сидоренко Ж. В., доцент кафедри загальної та
соціальної психології, Донецький національний університет
імені Василя Стуса (Україна)*

Актуальність дослідження. Повномасштабна війна радикально змінила умови психічного розвитку українських підлітків. Для цієї вікової групи воєнна ситуація є середовищем, яке безпосередньо втручається в емоційне дозрівання, формування ідентичності, базового відчуття безпеки, довіри до світу і власної здатності впливати на події. У більшості підлітків стресостійкість проявляється як змінне, нерівномірне утворення, в якому поєднуються тривога, емоційне напруження, спроби уникання, окремі адаптивні ресурси і залежність від сімейного та соціального оточення. Це,

**Декларація щодо унікальності текстів роботи та невикористання
матеріалів інших авторів без покликань**

Конюхова Анастасія Сергіївна,
навчально-науковий інститут психології,
спеціальність 053 Психологія,
освітня програма «Психологія»

ДЕКЛАРАЦІЯ

Усвідомлюючи свою відповідальність за надання неправдивої інформації, стверджую, що подана кваліфікаційна (бакалаврська) робота на тему:

«Психологічні особливості міжособистісних конфліктів та стратегій їх подолання в учнівському середовищі» є написаною мною особисто.

Одночасно заявляю, що ця робота:

- не передавалася іншим особам і подається до захисту вперше;
- не порушує авторських та суміжних прав, закріплених статтями 21-25 Закону України «Про авторське право та суміжні права»;
- не отримувались іншими особами, а також дані та інформація не отримувались у недозволений спосіб.

Я усвідомлюю, що у разі порушення цього порядку моя кваліфікаційна (бакалаврська) робота буде відхилена без права її захисту, або під час захисту за неї буде поставлена оцінка «незадовільно».

(дата)

(підпис)