ПВНЗ «ЄВРОПЕЙСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

КАФЕДРА **Практичної психології та соціальних технологій**

СПЕЦІАЛЬНІСТЬ **053 «Психологія»**

ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА **«Практична психологія»**

ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

на тему:

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ВИНИКНЕННЯ ТА РОЗВИТКУ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ

Магістрантка _____ **Устінченко Наталія Іванівна**
(підпис студента)

Науковий керівник _____ **Бєлавіна Т.І.**
(підпис наукового керівника) Кандидат психологічних наук, доцент

Допущено до захисту “ ” 2024 р.

Завідувач кафедри _____ _____
(підпис) (прізвище, ініціали, наукове звання і ступінь)

Декан факультету _____ Кошіль О.П.
(підпис) (прізвище, ініціали)

Завідувач навчальної частини _____ Козинець А.О.
(підпис) (прізвище, ініціали)

Київ – 2024

ПВНЗ «ЄВРОПЕЙСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

КАФЕДРА **Практичної психології та соціальних технологій**

СПЕЦІАЛЬНІСТЬ **053 «Психологія»**

ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА **«Практична психологія»**

ЗАВДАННЯ

на випускну кваліфікаційну магістерську роботу студентці:

Устінченко Наталії Іванівні

1. Тема роботи Психологічні умови виникнення та розвитку міжособистісних конфліктів

2. Затверджена наказом по університету від “ 08 ” 03 2024 р. № 16

3. Цільова установка на вихідні дані до роботи визначити основні теоретичні положення та практично дослідити психологічні умови виникнення та розвитку міжособистісних конфліктів в шкільному середовищі.

4. Перелік графічного матеріалу (з точним визначенням обов’язкових креслень)
Рис. - 4
Табл. - 17

5. Консультанти по роботі, із зазначенням розділів, що їх стосуються:

Розділ	Науковий керівник	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання отримав
1	Бєлавіна Т.І.	15.04.2024	17.05.2024
2	Бєлавіна Т.І.	20.05.2024	21.06.2024
3	Бєлавіна Т.І.	05.08.2024	27.09.2024

6. Зміст випускної кваліфікаційної магістерської роботи (перелік питань)

1. Описати поняття міжособистісних конфліктів.
2. Дослідити роль стресостійкості, емпатії та виникнення і розвиток міжособистісних конфліктів серед школярів старших класів.

3. Розробити програму подолання міжособистісних конфліктів.

7. Календарний план виконання випускної кваліфікаційної магістерської роботи

№ з/п	Назва етапів випускної кваліфікаційної магістерської роботи	Термін виконання етапів випускної кваліфікаційної магістерської роботи	
		За планом	Фактично
1.	Обрання теми випускної кваліфікаційної магістерської роботи (ВКМР)	12.02.24 – 23.02.24	26.02.2024
2.	Опрацювання літератури та інших джерел для написання ВКМР	11.03.24 – 12.04.24	12.04.2024
3.	Виконання 1 розділу ВКМР	15.04.24 – 17.05.24	17.05.2024
4.	Виконання 2 розділу ВКМР	20.05.24 – 21.06.24	24.06.2024
5.	Виконання 3 розділу ВКМР, висновки	05.08.24 – 27.09.24	27.09.2024
6.	Передзахист та проведення перевірки на плагіат	14.10.24 – 25.10.24	25.10.2024
7.	Відгук керівника, рецензія	04.11.24 – 08.11.24	08.11.2024

8. Дата видачі завдання “ 11 ” 03 2024 р.

Керівник _____
(підпис)

Завдання прийняв до виконання _____
(підпис

ЗМІСТ

ВСТУП……..5

РОЗДІЛ 1. ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТКУ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ……...…..……..8

1.1. Поняття конфліктів у психології……...……..……..8

1.2. Психологічні умови виникнення і розвитку міжособистісних конфліктів……...…11

Висновки до 1 розділу…….32

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ І МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ……...33

2.1. Організація дослідження…….....33

2.2. Методи дослідження …….....34

2.3. Аналіз вихідних даних.....40

Висновки до 2 розділу……48

РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ……52

3.1. Розробка програми подолання міжособистісних конфліктів……52

3.2. Аналіз ефективності розробленої програми……..……..……...76

Висновки до 3 розділу…….91

ВИСНОВКИ……...95

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……..……..….102

ДОДАТКИ……..…….....110

ВСТУП

Актуальність. Стратегія поведінки у конфлікті є планом дій, вкладених у реалізацію поставленої мети у конфлікті. У ситуаціях взаємодії люди поводяться по-різному, тому виникають закономірні питання причини вибору людиною тієї чи іншої стратегії поведінки, про ті особистісні характеристики, що впливають на поведінку в тій чи іншій ситуації.

Сучасні молоді люди відрізняються від своїх однолітків попередніх поколінь соціально-психологічними особливостями міжособистісних відносин. Вони проявляються, як індивідуальні якості особистості (її емоційні і вольові властивості, інтелектуальні можливості), і засвоєні особистістю цінності суспільства. У системі міжособистісних відносин людина реалізує себе, віддаючи соціуму сприйняте у ньому. У сучасних умовах загострення протистояння в соціальних відносинах необхідним чинником успішної соціалізації особистості є дозвіл особистих і суспільних інцидентів. Тому найбільш значущою є проблема профілактики міжособистісної конфліктної поведінки.

Фундаментальним процесом підліткового віку вважається перехід із юнацтва до дорослості. Усі сфери розвитку починають перебудовуватися, виникають та створюються психологічні новоутворення, які закладаються в основи свідомої поведінки. Крім того, формуються соціальні установки. Цей перетворювач і встановлює домінантні особливості особистості підлітків. Підлітковий вік – найскладніший і найважчий з усіх дитячих вікових груп, що являє етап становлення особистості. Цей період вважається кризовим, через модифікації, що відбуваються, і їх характеристик. Необхідним чинником успішної соціалізації, у сучасних умовах, є дозвіл особистих та суспільних інцидентів.

Практика показує, що міжособистісна взаємодія у ситуаціях конфлікту спричиняє труднощі у старших підлітків. Нерідко натомість аналізу проблеми та пошуку оптимальних шляхів її вирішення підліток намагається інтенсивним способом впливати на об'єкт протиріччя та чинить дії, що призводять до ескалації конфлікту. Це пов'язано, перш за все, з нестачею їхньої комунікативної та

соціальної компетентності. Саме тому актуальним є дослідження психологічних аспектів виникнення і розвитку міжособистісних конфліктів.

Об'єкт дослідження: міжособистісні конфлікти.

Предмет дослідження: психологічні умови виникнення і розвитку міжособистісних конфліктів.

Мета дослідження: здійснити теоретичний аналіз та емпіричне дослідження психологічних умов виникнення і розвитку міжособистісних конфліктів.

Завдання дослідження:

1. Описати поняття конфліктів у психології.

2. Визначити психологічні умови виникнення і розвитку міжособистісних конфліктів.

3. Емпірично дослідити психологічні умови виникнення і розвитку міжособистісних конфліктів.

4. Розробити програму подолання міжособистісних конфліктів.

Методи дослідження: теоретичні методи – аналіз та узагальнення психологічної літератури; психодіагностичні методи – Тест на визначення рівня стресостійкості (авторська методика І. А. Усатова), Тест К. Томаса «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації», Опитувальник агресивності А. Басса та А. Дарки, Методика «Копінг-стратегій» Р. Лазаруса та С. Фолкмана; для кількісного та якісного аналізу результатів дослідження використовувалися методи математичної та статистичної обробки.

Апробація. Автором опубліковані тези з дослідженнями на тему «Психологічні аспекти виникнення та розвитку міжособистісних конфліктів» у збірнику матеріалів конференції молодих науковців- «XXV Всеукраїнська науково-практична конференція студентів, аспірантів та молодих вчених» на тему «Україна XXI століття: тенденції та перспективи розвитку», яка проходила у Європейському університеті 10 жовтня 2024 року. Обсяг тез - 4 (чотири) повні сторінки.

Структура і обсяг роботи: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (70 позицій), додатків. Загальний обсяг роботи становить 122 сторінки.

РОЗДІЛ 1
ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТКУ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ

1.1. Поняття конфліктів у психології

В сучасній літературі поняття конфлікту та конфліктності практично не поділяються. Це пояснюється тим, що конфліктність найбільш яскраво проявляється саме в ситуації конфлікту. Але все ж таки ці поняття необхідно чітко розмежовувати. Конфлікт – це зіткнення протилежно спрямованих, несумісних один з одним тенденцій у свідомості окремого індивіда, в міжособистісних відносинах індивідів або групи людей, пов'язаних з гострими емоційними переживаннями. У ньому змушені брати участь і неконфліктні люди. Що ж до конфліктності особистості, вона супроводжує людину завжди. Така людина здатна зробити з будь-якої ситуації конфліктну [30; 50].

Конфліктність здебільшого розглядається як стан готовності особистості до конфліктів, її ступінь залучення до розвитку конфлікту; як кількість та інтенсивність конфліктних взаємодій; як неусвідомлена або частково усвідомлена установка особистості на конфлікт [11].

Іноді вважають, що конфліктність – це не певна емоційна властивість людини, а сукупність емоційних властивостей, що включає запальність, вразливість і мстивість. До теперішнього часу конфліктність у такій формі не досліджувалася і цьому свідчить звернення до психолого-педагогічної літератури, яке дозволяє побачити, що кожен елемент, включений у визначення конфліктності, вивчався не в сукупності [1; 2]. Запальність зазвичай має короткочасний характер, а вразливість – одне з найбільш руйнівних почуттів. Вразливість посилює від'ємні переживання, зовнішні події перестають існувати, стають малозначущими, а реакції на них вражають оточуючих ворожим, конфліктним ставленням [15-17]. І внаслідок образи розвивається мстивість, причиною якої є образливість особистості. Таким чином, важливою є корекція перелічених елементів для зниження рівня конфліктності в більш ранньому

періоді [33].

Принциповим є вивчення учасників конфліктного протиборства і, зокрема, конфліктних особистостей. Конфліктною називається особистість, яка є ініціатором негативних та деструктивних конфліктів. Більшість дослідників конфліктний тип особистості пов'язують із віковою кризою. Зокрема виділяють стабільні періоди та періоди криз у процесі психічного розвитку людини, саме критичні періоди супроводжуються проявом негативних рис у поведінці та діяльності. Отже, конфліктність – це явище, властиве віковій кризі, загострюється у разі депривації нових потреб у сфері спілкування та діяльності [21; 35].

Конфліктність часто зустрічається в ті періоди, в яких відбувається оволодіння соціальними ролями. До цих періодів відносять: адаптацію дитини до умов дитячого садка, перехід від раннього дитинства до дошкільного, освоєння ролі школяра, підлітковий вік та подальші етапи життя [3].

Таким чином, вивчення підходів до цієї проблеми дозволяє сформулювати наступне визначення конфліктності. Конфліктність – це складний феномен, який може виявлятися на різних рівнях взаємодії, складається з компонентів, переважання одного з яких визначає варіативність її прояву.

Вивчення наукової літератури дозволяє припустити, що дослідження конфліктності здійснюється завдяки наступним підходам: мотиваційному, когнітивному, діяльнісному та організаційному [22].

Одним з початкових досліджень мотиваційного підходу є М. Дойч, який вивчав моделі кооперативної та конкурентної поведінки. Кооперативну поведінку М. Дойч характеризував як спрямоване на сприяння та зацікавленість в успішному вирішенні проблеми для сторін. У взаєминах за такого підходу переважає дружелюбність, позитивні настанови, готовність до розуміння. За конкурентної поведінки, навпаки, встановлюється атмосфера недовіри, підозрілості, відчуження, або навіть ворожості. Формуються негативні установки у відносинах.

Когнітивний підхід зосереджений на дослідженні конфлікту в умовах впливу когнітивного, суб'єктивного світу особистості на її поведінку. Взаємодія

суб'єктів у соціальній ситуації може бути зрозумілою, інтегрованою з позиції їх суб'єктивного відображення, тобто, завдяки аналізу їх сприйняття, усвідомлення, рефлексії, оцінки. Аналіз конфліктності з позиції когнітивного змісту дозволяють вивчити емоційний бік взаємин у конфлікті, виявити суб'єктивне сприйняття того, що відбувається.

Діяльнісний підхід до аналізу конфліктності дозволяє проаналізувати рівень ефективності діяльності індивідів. Дослідники, які вивчають активність суб'єктів відзначають, що якщо в групі домінують ділові суперечності, конфлікт завершується без розриву міжособистісних відносин і не переходить у сферу особистих зіткнень. Об'єктивні умови впливають на міжособистісні відносини. Вони опосередковують розвиток когнітивних процесів, у яких відбувається взаємодія індивідів.

Організаційний підхід досить широко застосовується дослідниками при аналізі конфліктів, насамперед при аналізі конфліктів у сфері управлінських відносин (між керівниками та підлеглими, службовцем та клієнтом тощо). Організаційний підхід є плідним при вивченні виробничих конфліктів, та конфліктів, що виникають у колективах [33].

Зокрема виділяють відповідні компоненти конфліктних проявів: чуттєвий, розумовий і діяльнісний. Чуттєвий компонент визначає розвиток емпатії та здатності сприймати та співпереживати дорослому або однолітку за спільною діяльністю, опонувати. Розумовий компонент, що показує рівень розвитку мислення відповідно до віку, включає уявлення, знання, а також такі якості, як розсудливість, зосередженість, дивергентність. Діяльнісний компонент визначає рівень розвитку відповідно до віку та прояву знань у провідній діяльності.

Таким чином, проаналізувавши різні підходи до визначення структури конфліктності, можна зробити висновок, що до структурних компонентів конфліктності належать:

– гностичний (когнітивний або інформаційний) компонент, який включає всі психічні процеси, пов'язані з пізнанням оточення і самого себе

(наприклад, відчуття, сприйняття, уявлення, пам'ять, мислення, уява), і найбільш яскраво проявляється у феномені розуміння та взаєморозуміння партнерів зі спілкування. При конфліктності цей компонент включає рівень сприйняття провокаційних дій опонента, суб'єктивність, невміння аналізувати та прогнозувати ситуацію;

– афективний (емоційний, емотивний) компонент проявляється у різноманітних емоційних станах та реакціях, які можуть бути зафіксовані у вигляді позитивних та негативних емоцій, емоційної чутливості, конфліктності тощо. Цей структурний компонент конфліктності визначає стан особистості в ситуації міжособистісної взаємодії, невміння управляти своїм емоційним станом у передконфліктних і конфліктних ситуаціях;

– поведінковий (практичний) компонент – це результати діяльності та вчинки, міміка, жестикуляція, пантоміміка, мова. Певне поєднання експресивних елементів у структурі поведінки партнерів надає зовнішню характеристику конфліктним взаємовідносинам [34].

Таким чином, нині в дослідженнях приділяється велика увага теорії конфлікту, і менше вивчення особливостей конфліктності, хоча саме підвищена конфліктність лежить в основі деструктивних конфліктів.

1.2. Психологічні умови виникнення і розвитку міжособистісних конфліктів

Подібно до інших термінів, конфлікт викликає велику двозначність і залишає багатьох науковців незрозумілими щодо його значення та актуальності і найефективніші засоби боротьби з ним. Особисті, організаційні та навіть міжнародні конфліктні ситуації неминучі. Просте визначення конфлікту – це наявність позицій, несумісних одна з одною, що описує ситуацію, яка залишається незмінною, коли присутні протилежні точки зору [65].

За даними Дж. Майєр та ін., конфлікт часто є наслідком невдоволення і це часто призводить до переговорів про те, щоб діяти за новим чи іншим підходом. Міжособистісна суперечка чи розбрат між двома чи більше особами, які можна

пояснити розбіжностями у поглядах, конкуренцією, поганими поглядами, погано визначеними очікуваннями продуктивності або неефективним спілкуванням, використовувалися для визначення конфлікту [68].

За Дж. Рейнсом, конфлікт не є ні позитивним, ні негативним; наша реакція на конфлікт впливає на те, чи буде результат ефективним чи неефективним, оскільки конфлікт пропонує можливість для значущих змін, розвитку стосунків і вирішення проблем.

На думку К. Де Дрю та М. Гельфанда, не може існувати організацій без конфлікту, і що конфлікт не може виникнути без індивідів, які залежать один від одного у виконанні завдань.

Несправедливість зрідка виправляється без значного конфлікту, і як Р. Фішер та ін. вважають, що конфлікт сприяє процвітанню у формі корпоративної конкуренції. Це також лежить в основі демократичного процесу, де найкращий вибір походить не від поспішного консенсусу, а радше від вивчення всіх точок зору та пошуку інноваційних відповідей.

Використання переговорів широко вважається однією з найефективніших стратегій запобігання та вирішення конфліктів. Згідно з Р. Левицькі та А. Хайям, акт ведення переговорів аналогічний процесу дихання. Як наслідок, переговори – це принцип «віддавання та отримання», який відбувається під час повсякденних соціальних зустрічей, і кожен веде переговори часто протягом дня. Переговори – це процес об’єднання протилежних точок зору для досягнення компромісу. Соціальний процес переговорів включає двох або більше взаємозалежних людей, які роблять вибір, розподіляють ресурси або вирішують суперечки з метою досягнення згоди [68].

За словами І. Зартмана, переговори відіграють важливу роль у трьох стадіях конфлікту. Коли суперечка викликає занепокоєння чи виклик, щоб не допустити її ескалації; під час конфлікту, якщо перший виявився невдалим, пропонувати рішення та альтернативи; а в разі невдачі перших двох – зупинити ескалацію та агресію в конфлікті. Переговори – це обов’язок, який слід виконувати, оскільки

це механізм, за допомогою якого люди можуть виробляти спільне вирішення проблем і конструктивні альтернативи насильницькому конфлікту [65].

Згідно з А. Хуссейн та Я. Аль-Мамарі, конфлікти можуть виникати всередині особи, тобто в ситуації дилеми вибору, між двома особами, конфлікти також можуть виникати, наприклад, у випадках начальників проти підлеглих, і вони між керівниками відділів тощо. У групах можуть виникати конфлікти, пов'язані з продуктивністю, важливістю для певних груп і, загалом, суперництвом між профспілковим керівництвом.

Відповідно до С. Роббінса та Т. Джаджа, сучасні підходи класифікують різні типи конфліктів на основі їх результатів. За словами вчених, розбіжності між членами команди щодо того, як найбільш ефективно збільшити виробництво, можна вважати функціональними, якщо відкрито висловлювати та протиставляти різні точки зору. Функціональний конфлікт сприяє досягненню цілей групи та покращує її продуктивність, тоді як деструктивний або дисфункціональний конфлікт є конфліктом, який погіршує продуктивність групи, а команди, які беруть участь у інтенсивній особистій боротьбі за владу, яка відволікає увагу від поточної роботи, є дисфункціональними.

Конфлікт складається з різноманітних психологічних станів людини, включаючи тривогу, ворожість, опір і відверту агресивність, а також опозиційність і конкурентоспроможність. Згідно з А. Джаффаром, погана комунікація, суперництво за обмежені, але спільні ресурси, суперечливі цілі та інші фактори є потенційними причинами конфлікту.

За визначенням Дж. Грея та Л. Старка, існує шість потенційних причин конфлікту:

1) Дефіцитні ресурси;

2) Взаємозалежна трудова діяльність;

3) Диференційована діяльність;

4) Непорозуміння;

5) Різне сприйняття;

6) Організаційне середовище [58].

Конфлікт також може виникати з багатьох інших джерел, включаючи:

1) індивідуальні варіації (деякі люди віддають перевагу конфронтації, а інші – ні);

2) групову динаміку;

3) екологічні фактори;

4) невизначені повноваження (люди не знають обсягу своїх повноважень);

5) різні погляди;

6) пропорції завдань (одна група сильніша за іншу, а слабша група намагається змінити ситуацію;

7) конфлікт часових рамок (дехто думає у довгостроковій перспективі, тоді як інші зосереджуються на найближчому майбутньому) [64].

Згідно з Дж. Рейнс, існує два основних джерела конфлікту: конфлікт завдань і конфлікт стосунків. Коли дві або більше осіб страждають від неструктурного конфлікту внаслідок відсутності довіри або міжособистісних конфліктів між членами команди, це називається конфліктом стосунків. Конфлікт у стосунках згубно впливає на здатність команди виконувати поставлені перед нею завдання. Коли члени групи сперечаються про найбільш ефективний підхід до виконання завдання, виникає конфлікт завдань. Дж. Рейнс припускає, що помірний ступінь конфлікту завдань пов’язаний із підвищенням креативності та покращенням результатів, а конфлікти у стосунках пов’язані зі зниженням продуктивності та ентузіазму.

Розуміючи природу та походження суперечок, І. Талмаціу та М. Мараціне стверджують, що незалежно від конкретного підходу до розв’язання конфлікту, три підготовчі кроки можуть підвищити ймовірність успіху: належне визначення проблеми конфлікту, мінімізація масштабів конфлікту та розширення діапазону потенційних рішень [61].

За словами Г. Келмана, у контексті міжнародного конфлікту та зовнішньої дипломатії загалом, зокрема у створенні нових методів розв’язання конфлікту,

застосування психологічних концепцій і результатів зросло. Психологічний підхід намагається пояснити такі випадки з точки зору «те, що відбувається в думках людей». Вони пояснюються з точки зору сприйняття, вірувань, цінностей, ідеологій, мотивацій та інших психологічних процесів і аспектів, які люди накопичили в результаті свого досвіду, і оскільки ці особливості ініційовані конкретною ситуацією та роллю, в якій вони знаходяться. На відміну від цього, соціально-політико-економічний підхід шукає пояснення стосовно соціальних, економічних і політичних питань, таких як рівень озброєння, а також неупереджених конфліктів між політичними та економічними цілями [50].

На думку К. Сеймура, зусилля, спрямовані на досягнення миру, повинні визнавати та наголошувати на стражданнях і травмах, які є результатом конфлікту. Якщо потрібно досягти тривалого та справжнього миру, К. Сеймур вважає, що необхідно розробити методи для вирішення цих менш очевидних наслідків насильницького конфлікту та що соціальну психологію як аналітичну основу слід використовувати на додаток до традиційних, політичних та економічні аналізи. Вивчаючи фон переговорів, психологія людини є вирішальним компонентом, який слід враховувати. Когнітивні психологи наголошують на вивченні переконань і думок, пов’язаних з емоціями, настроями, досвідом, поведінкою та життєвими подіями людей [53].

Усі умови нерозв’язного конфлікту пронизані соціальною психологією. Незважаючи на те, що історія, ставлення та ідентичність є невід’ємною частиною розвитку конфлікту, вони також є фундаментальними для врегулювання конфлікту. Серед найбільш ефективних активні засоби сприяння миру включають пам’ять про минуле, розвиток знань, виховання співчуття, надання легітимності та вирішення проблем. Одним із найбільш значущих соціально-психологічних бар’єрів є культурні установки, які зміцнюють конфлікт. Згідно з Г. Келманом [58], сприйняття стосунків у мінімальних міркуваннях, неприйняття індивідуальності іншої групи та надмірно негативний і непохитний образ опонента перешкоджають просуванню до ефективних переговорів.

Людські бажання часто виражаються та задовольняються через ключові соціальні одиниці, такі як етнічні групи, національні групи та держави. За Конфлікт виникає, коли група стикається з невиконанням або ризиком для реалізації базових потреб, таких як їжа, житло, особиста безпека та тілесне благополуччя, а також психологічних потреб, таких як ідентичність, безпека, повага, незалежність, почуття власної гідності та почуття справедливості. Г. Келман зазначає, що навіть коли сторони, що сперечаються, визначили, що в їхніх інтересах знайти рішення для боротьби, вони все одно уникають сідати за стіл переговорів або йти на компроміси, необхідні для просування переговорів. Це пояснюється занепокоєнням, що вони будуть змушені приймати рішення, які, зрештою, поставлять під загрозу саме їх існування [50].

У переговорах вирішальне значення має відчуття влади та відносної позиції, а сприйняття, зокрема, є соціально-психологічним фактором, який має вирішальне значення для встановлення тону переговорів. Переговори, як правило, розпочинаються та ефективні лише за «дозрілих» обставин. Нещодавня чи майбутня велика катастрофа, зміни у середовищі, які створюють відчуття справжньої та безпосередньої загрози нового чи посилення насильницького конфлікту, відчуття тупикової ситуації, яка завдає шкоди обом сторонам.

Конфлікт змушує людей входити в замкнутий режим, який характеризується жорстким мисленням, обмеженими судженнями, зниженою складністю та обмеженою концентрацією уваги. З 1990-х років дослідники приділяють все більше уваги соціально-психологічним результатам переговорів. Р. Томпсон зазначив, що соціально-психологічні показники складаються з трьох ключових факторів, заснованих на соціальній обізнаності: сприйняття учасниками переговорів позиції на переговорах, протилежної сторони або конкурента на переговорах і себе [58].

За О. Мадаліною, організації, які ієрархічно розділені на відділи та секції, визначаються конфліктами, які виникають усередині цієї структури. Тому слід визначити свої відповідні стратегії управління, оскільки розбіжності можуть мати

як позитивні, так і шкідливі наслідки. Для того, щоб організація досягла своєї мети, конструктивне посередництво в конфлікті має вирішальне значення [68].

Необхідно знати про соціально-психологічні елементи, які сприяють виникненню конфліктів в організаційному середовищі, і вміти керувати ними, пам'ятаючи про загальне уявлення про цілі та завдання. Якщо конфлікт не врегулювати належним чином, це може призвести до суперництва всередині колективу, що вплине на продуктивність.

Конфлікт є явищем не лише соціальним, економічним, політичним, а й психічним. Всі рівні, в яких може виявлятися конфлікт, детерміновані психічною, внутрішньоособистісною сутністю окремого індивіда. Це – мікрорівень, який у подальшому проектується інші рівні людської діяльності. Цей конфліктний «фундамент» знайшов свій відбиток у психологічному підході, у якому досі немає чіткого, загального, ясно вираженого погляду цей унікальний феномен людської психіки.

У класичній психології існує кілька підходів у розумінні конфліктів – психосоціальний, інтрапсихічний, ситуаційний та когнітивний [11].

Одним із яскравих представників психосоціального підходу є З. Фрейд, австрійський психолог, психіатр, невролог. Суть цього підходу полягає в розумінні двох сил, що рухаються в протилежному напрямку, в душі людини, її індивідуальності та соціальності. Конфлікт тут постає як всеосяжний початок. Створивши теорію психоаналізу, в моделі особистості Фрейд виділяв три частини: несвідоме, генетично первинне, біологічне. Індивідуально-особистісне – «Я» або «Его», яке адаптується до вимог середовища. І соціальне – «Супер-Его», продукт впливів, що походять від батьків та навколишнього середовища. Зіткнення бажань він називав психічним конфліктом. Частина особистості відстоює певні бажання, інша відхиляє їх. Конфлікт, за Фрейдом, виникає між «Я» та сексуальністю. Пошуки причин конфлікту слід шукати у сфері несвідомого. У будь-якій події, якщо вона розглядається з формально-теоретичної позиції, основна життєва тенденція неодмінно виявлятиметься в існуванні інстинктів, джерел покарання та

вини, механізмів задоволення інстинктів та уникнення покарання та почуття провини [58].

К. Юнг, швейцарський психіатр, один із основоположників глибинної психології та аналітичної психології, вважав, на противагу фрейдівській концепції, що основою духовного життя людини є не статевий потяг, а релігійна потреба, що відкриває інші грані у сфері розуміння глибинних причин конфлікту. К. Юнг тлумачив розвиток культури і людини як болісний процес пригнічення інстинктивної природи людей, яка криється в трагічному розриві між природою та культурою, що породжує універсальний людський невроз, який значно ускладнюється із прогресуванням культури та деградації природи [58].

Психоаналітик Е. Еріксон песимістично протиставляє ідею про те, що кожна особистісна і соціальна криза є свого роду викликом, що призводить індивідуум до особистісного зростання і подолання життєвих проблем. У своїй книзі «Дитинство і суспільство» він виділив у загальному життєвому циклі вісім психосоціальних стадій, кожна з яких супроводжується кризою.

Перша стадія визначається ним як «довіра та недовіра». Зазвичай вона охоплює перший рік життя. У цей період, вважає Еріксон, розвивається параметр соціальної взаємодії, позитивним полюсом якого є довіра, а негативним – недовіра.

Друга стадія – «самостійність і нерішучість» – охоплює другий і третій роки життя індивіда. У цей період в індивіда розвивається здатність самостійно реалізовувати свої фізіологічні, моторні здібності (ходити, відчиняти двері, харчуватися). Якщо на цьому етапі вихователі виявляють нервозність по відношенню до дитини, надмірно обмежують її в розвитку самостійності, роблять за неї «все», лають за дріб'язкові провини, то у дитини закріплюється почуття невпевненості, почуття сорому, що в подальшому проектується на підліткову, доросле життя, призводячи до внутрішньоособистісних конфліктів, які проектуються на міжособистісні відносини тощо.

Третя стадія – «ініціативність та почуття провини» – охоплює вік від

чотирьох до п'яти років. Діти, яким надано ініціативу у виборі моторної діяльності, виробляють та закріплюють ініціативність. Закріплює її і готовність батьків відповідати на запитання дитини (інтелектуальна ініціативність) та не заважати їм фантазувати та створювати ігри. Але якщо батьки показують дитині, що її моторна діяльність шкідлива і небажана, що питання її настирливі, а ігри безглузді, вона починає почуватися винною і забирає це почуття провини на подальші стадії життя.

Четверта стадія – «вмілість та неповноцінність» – триває від шести до одинадцяти років. За психоаналізом це латентний період. У цьому віці в індивіда розвивається дедукція, здатність до організованих та регламентованих занять. Еріксон стверджує, що психосоціальний характер цієї стадії зводиться до вмілості з одного боку та неповноцінності з іншого. Винахідливість – сутність цієї стадії, і якщо вона пригнічується, виникає конфлікт, що призводить до почуття неповноцінності. У цій стадії взаємодія індивіда зводиться до взаємин із батьками та близькими людьми, у цій стадії відбувається і вплив соціальних інститутів (школа), що розширює рамки фрейдистського підходу, який концентрує свою увагу виключно на батьках. Неуспішність у школі та незадоволення цим батьків, знову ж таки, закріплюють почуття неповноцінності. Або, навпаки, грамотний психолог-педагог побачить особливість у дитині, приховану в кожній людині, сприятиме її розкриттю, що спричинить формування «вміння» у дитини.

П'ята стадія – «ідентифікація особистості і плутанина ролей» – так звана підліткова криза. Припадає на дванадцять-вісімнадцять років. На відміну від попередніх стадій, вплив батьків виявляється більш непрямим. Якщо завдяки батькам підліток вже сформував довіру, самостійність, завзятість, то шанси його на ідентифікацію, тобто, на впізнання власної індивідуальності, значно збільшуються. Тому підготовка до всебічної психосоціальної ідентифікації у підлітковому віці має починатися, по суті, з моменту народження. Якщо індивід не зміг себе ідентифікувати та визначити своє «Я», до якого входить певний набір ролей, стійкі цінності, то починає відбуватися плутанина ролей, яка зводиться до

нерозуміння індивідом, до якого середовища він належить і яка у нього роль. Така плутанина нерідко спостерігається у підлітків із девіантною поведінкою (малолітня злочинність, проституція, наркоманія, алкоголізм тощо). Як правило, несамоідентифікований індивід має фрагментарне уявлення. Однак той, хто в підлітковому віці не набуває ясного уявлення про свою особистість, ще не приречений залишатися таким до кінця життя. А той, хто впізнав своє «Я» ще підлітком, обов'язково стикатиметься на життєвому шляху з фактами, що суперечать або навіть погрожують уявленню про себе.

Шоста стадія – «близькість та самотність» – триває від кінця юності до початку середнього віку. Близькість Еріксон трактується як «+», самотність як «–». Під близькістю він розуміє не лише фізичну близькість, а й соціальну активність, здатність ділитися з людиною всім істотним, не боячись втратити при цьому себе, не бути підозрілою, здатність «віддавати» себе людині, що говорить про розвиток особистості. Так само, як у разі ідентифікації, соціальні умови можуть полегшувати чи ускладнювати досягнення близькості. Не здатність реалізувати «близькість» призводить до самотності.

Сьома стадія – «загальнолюдяність і самопоглиненість» – властива зрілому зросту. Це два полюси на шкалі. Перший є соціальним прагненням, прагненням до турботи про людей, майбутні покоління. Друге полягає у прагненні до реалізації власного комфорту та спокою.

Восьма стадія – «цілісність і безнадійність». Основна частина життя завершилася. Погляд у минуле і здатність оцінити пройдене життя як цілісне і ні про що не шкодувати, або прагнення забути, завуалювати у своїй свідомості втрачені моменти в житті, якщо є сила усвідомити минулі невдачі, побачити ланцюг упущених можливостей, які реалізовувати вже просто неможливо – момент безнадійності [24].

Теоретично Е. Еріксон зазначає, що на кожному етапі життя необхідно не уникати конфліктів, а адекватно, конструктивно вирішувати їх.

Якщо представники психосоціального підходу розглядають конфлікт як

неминуче протиставлення, зіткнення внутрішнього із зовнішнім, індивіда з групою, індивіда із соціумом, тобто, його внутрішніх бажань, потягів із зовнішніми рамками, межами, то представники інтрапсихічного підходу стверджують, що це є виключно внутрішнім явищем, що є невід'ємною частиною самої особистості. О. Ранк, А. Ангьял і Д. Бейкан констатували, що конфлікт починається і розгортається в душі окремої особистості і не залежить від соціуму [58].

Найбільший інтерес становить концепція О. Ранка – філософа, психолога, історика мистецтв. Основна ідея О. Ранку ґрунтується на дихотомії страху перед життям або смертю, в центрі якої є індивід. Таким чином, конфлікт будується на страхах ядра особистості бути індивідуальністю, окремим або бути у злитті з світом, оточуючими людьми, суспільством. Іншою важливою характеристикою ядра, що супроводжує страх життя і страх смерті, є «Воля». «Воля» в теорії О. Ранка – це щось, аналогічне «Его» в теорії З. Фрейда або «Я», на думку якого «Его» – це набір переважно неусвідомлюваних захисних стратегій, які забезпечують максимум задоволення інстинктів при мінімізації покарання та вини. Поняття «Волі» у О. Ранка, навпаки, співвідноситься з таким почуттям того, хто ти і який ти, яке в найрозвиненішому вигляді зовсім не є захисним. Воля закладає основи для редукції обох страхів: страху життя та страху смерті. Найяскравіша різниця між цими двома поняттями «Воля» та «Его» зводиться до того, що «Воля» в концепції О. Ранка, на відміну від фрейдівського поняття, функціонує на рівні свідомості, де людина і намагається вирішити існуючий конфлікт [58].

Представники ситуаційного підходу розуміють конфлікт як певну форму відповіді індивіда на зовнішню, конкретну ситуацію. Домінантою стає зовнішнє по відношенню до внутрішнього.

Найбільшу популярність у розробці ситуаційного спрямування здобули роботи американських вчених: антрополога, психолога Д. Доларда, психолога, антрополога, філософа Л. Дуба, психолога Н. Міллера та психолога А. Бандури, в

яких проаналізовані конфліктна поведінка та конфлікт. Аналіз конкретної ситуації дозволяє встановити джерела конфліктної взаємодії. Ключ до поведінки людини слід шукати у зовнішніх факторах, умовах.

Американський психолог, конфліктолог Л. Росс, співавтор книги «Особистість і ситуація: перспективи соціальної психології», зазначає, що не існує стійких рис характеру людини, які роблять свій внесок у моральну чи аморальну поведінку, але на їх існування впливають обставини [21].

Представник когнітивістського підходу, німецько-американський психолог К. Левін у своїй книзі «Вирішення соціальних конфліктів» (1948) здійснив новий поворот у дослідженні психології конфліктів. На відміну від ситуаціаністів-біхевіористів, він розумів вплив середовища інакше. Якщо психоаналіз розглядав інтрапсихічні, внутрішні чинники як головні у регуляції поведінки, а біхевіоризм віддавав пріоритет ситуативним, зовнішнім, то Левін фактично об'єднав їх, надавши «зовнішнім» (об'єктивним у трактуванні біхевіоризму) факторам «внутрішній», суб'єктивний. Поведінку індивіда визначає не конкретна ситуація, а як вона сприймається та розуміється суб'єктом ситуації у його переживанні. Якщо в індивіда є знання, вміння і навички поведінки в конфлікті, то він діятиме не тільки «механічно» відповідно до тих умов, в яких він опинився, але аналізуватиме, намагатиметься застосовувати свої знання для виходу з конфліктної ситуації. Когнітивний підхід здебільшого полягає в прагненні зрозуміти, яким чином людина розшифровує інформацію про дійсність та організовує її, щоб приймати рішення або вирішувати нагальні завдання.

Нині у вітчизняних дослідженнях внутрішньоособистісний конфлікт сприймається як важко вирішуване протиріччя, викликане зіткненням між приблизно рівними за силою, але протилежно спрямованими інтересами, потребами і потягами, що супроводжується сильними емоційними переживаннями. Це пов'язано з якісною перебудовою соціальної ролі та статусу жінки, що сталася у XX столітті. Як наслідок, це призвело до зіткнення традиційних нормативних вимог щодо поведінки жінки та вимог до реалізації

жінки в соціумі [10].

З позицій культурно-історичного підходу внутрішньоособистісний конфлікт сприймається як психологічне явище, що супроводжує процес розвитку особистості і що виявляється під час переживання людиною вікових криз [23].

Рольовий конфлікт визначають як ситуацію, в якій індивід, який займає певний статус, стикається з несумісними рольовими очікуваннями і виявляється не в змозі виконувати вимоги, що висуваються соціальною роллю [20; 60].

Зокрема встановлено, що жіночі уявлення про ґендерні ролі відрізняються від чоловічих [40].

У жінок виділяють 3 види внутрішньоособистісних конфліктів:

1. Рольовий конфлікт працюючої жінки, що виникає за однакової орієнтації на сімейну та професійну самореалізацію.

2. Конфлікт страху успіху, що викликає в жінок тривогу, оскільки асоціюється з небажаними наслідками – втратою жіночності, втратою значних відносин, і соціальним відторгненням [13].

Як внутрішньоособистісні причини рольових конфліктів розрізняють конфлікт професійної ролі та конфлікт сімейної ролі, які утворюються незалежно від статі. Конфлікт сімейної ролі передбачає відмінності в уявленнях чоловіків та жінок щодо розподілу ролей чоловіка та дружини [10].

У своїх орієнтаціях на ті чи інші цінності, реалізації себе та свого життєвого шляху, особистість не є абсолютно вільною від соціокультурних нормативних уявлень, очікувань оточуючих, ідеалів та стереотипних образів суспільної свідомості, які мають при цьому, як правило, ґендерну специфіку. З одного боку, названі соціокультурні феномени є умовою формування орієнтації особистості щодо конкретних варіантів реалізації себе і побудови свого життєвого шляху.

Фактор часу сприймається як ситуація, у якій особистості бракує часу на реалізацію професійних якостей з виконання сімейної ролі, наслідком чого є внутрішньоособистісний рольовий конфлікт. Чинник часу описується як тиск, у якому одна сфера (наприклад, робота) заважає особистості реалізовуватися у

інший сфері (наприклад, сім'і) [48].

Другий фактор сприяє виникненню внутрішньоособистісного рольового конфлікту тоді, коли чоловік чи жінка не встигають «переключитися» з однієї ролі на іншу. В результаті цього особистість відчуває рольову напруженість. Наприклад, якщо партнер опиняється на роботі у стресовій ситуації, то, швидше за все, в іншій сфері він поводитиметься неадекватно та дратівливо. В результаті така «втома» накопичується і призводить до напруженості та депресивних станів [64].

Зарубіжні автори поділяють чинники на прямі та опосередковані, у зв'язку з якими виникає внутрішньоособистісний рольовий конфлікт. До прямих чинників належать незадоволеність роботою, зниження якості виконуваної роботи, до непрямих – незадоволення життям загалом, сімейним життям, і психосоматичні чинники (напруга, занепокоєння, тривожність).

У ряді закордонних досліджень фактори внутрішньоособистісного конфлікту поділяють на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх факторів відносять вік, освіту, прибуток та расу, до внутрішніх – психологічне залучення у професійну діяльність та сімейне життя, якість відносин між подружжям [68].

При цьому в дослідженнях зазначається, що показник «вік» як умова для утворення конфлікту є суперечливим параметром. Це пов'язано з тим, що найчастіше конфлікт проявляється в молодому віці, а в зрілому віці практично не трапляється.

Багато дослідників сходяться на думці, що конфлікт слід розглядати як результат оцінки своєї відповідності зразкам у різних сферах життєдіяльності. Ця оцінка залежить від того, які образи значущі в кожному випадку (йдеться про дотримання тих чи інших моделей (патріархальних або егалітарних), прийняття своєю Я-концепцією нових тендерних образів «чоловік-батько», «жінка-професіонал»). Виходячи з цього, існує взаємозв'язок внутрішньоособистісного конфлікту із самоактуалізацією. При цьому процес самоактуалізації людини розглядається як певний, свідомий вибір життєвих цілей та шляхів їх досягнення,

це ситуація, коли людина стикається з проблемами «Я-концепції» і намагається вирішити їх [48].

У разі прийняття суб'єктивно правильного рішення, особистість удосконалюється та розвивається. У протилежному випадку особа відмовляється від докладання власних зусиль у вирішенні проблем або обирає ті, які не відповідають власним силам та можливостям. Це призводить до стресу, тривожності, у деяких випадках до глибших наслідків. Самореалізація також розуміється як когнітивний та теоретичний аспект діяльності, робота на внутрішньому плані, а самоактуалізація передбачає практичний аспект діяльності: вчинки та дії, спрямовані на виконання життєвого плану [47].

Отже, самоактуалізація і самореалізація є двома нерозривними сторонами процесу духовного розвитку і зростання, результатом якого є особистість, що максимально розкрилася і використовує свій потенціал. Тоді, коли особистість неспроможна самореалізуватися і самоактуалізуватися, виникають певні труднощі, зокрема, створюються умови виникнення конфлікту. Тому значним стає вивчення самоактуалізації особистості у життєво важливих сферах самореалізації [10].

Нині для сучасного українського суспільства характерні процеси засвоєння молоддю установок і патернів поведінки, зазвичай властивих протилежній статі. Таким чином, в сучасному світі у зв'язку з процесами глобалізації відбувається взаємопроникнення систем цінностей та способів життя. Можна припустити, що жінки з конфліктом, швидше за все, обиратимуть маскулінні цінності за збереження фемінінних якостей особистості, а чоловіки – фемінні цінності на шкоду прояву маскулінних рис особистості.

Жінки в умовах конфлікту вдаються до емоційних стратегій долання, а чоловіки – до когнітивних; жінкам більш властиво звертатися за підтримкою до інших людей під час вирішення складних проблем; чоловіки ж в умовах конфлікту або роблять активні дії, або прагнуть уникнути його, і в ситуації конфлікту поводяться більш наполегливо і агресивно, порівняно з жінками, які більшою

мірою, ніж чоловіки, орієнтуються на нормативність, дотримуючись стандартів та ролей [5].

Типовими причинами конфліктів між чоловіком і жінкою вважаються нерозуміння, а також ревнощі, відмінності характеру та інтересів, деякі особисті якості (впертість, егоїзм тощо). Відмінності уявлення про чоловіка і жінку в конфлікті один з одним виявляються вже в підлітковому віці. Загальна тенденція полягає у більш позитивній характеристиці опонентів своєї статі та менш пристойної – протилежної. Так, представникам протилежної статі приписують схильність до суперництва, тоді як представники своєї категорії розглядаються як такі, що надають перевагу співпраці та компромісу. Описуючи жінку в конфлікті, дівчата наділяють її такими характеристиками: «впевнена в собі, у своїй правоті», «сильна», «успішна», «наполеглива». Аналогічно характеризують юнаки чоловіка у конфлікті. Описуючи опонентів протилежної статі, юнаки та дівчата приписують їм «запальність», «образливість», «поступливість», «самолюбство», «заздрісність» [28].

Гендерні стереотипи можуть лежати в основі упереджень та дискримінації за ознакою статі, готуючи сприятливий ґрунт для розвитку конфліктів. Причому установки, що мають характер упереджень і провокують конфлікти, охоплюють усі галузі соціальних відносин (родина, професійна діяльність, освіта, політика тощо). Очевидним є і те, що соціальна категоризація та самокатегоризація здійснюються не лише за статевою ознакою. Значущими підставами є також вік, етнічна приналежність, рід занять тощо [12].

Огляд наявних досліджень особливостей поведінки чоловіків і жінок у конфлікті демонструє і певну суперечливість результатів. Ряд авторів зазначають, що їм не вдалося виявити відмінностей у стратегіях поведінки чоловіків та жінок у конфлікті, що контрастує з представленими вище матеріалами. Так, не виявлено істотного впливу установок на поведінку в міжособистісних конфліктах юнаків і дівчат: за відмінностей у змісті установок домінуючими і в юнаків, і в дівчат є одні й ті самі стратегії поведінки у конфлікті – співпраця та компроміс. На наш

погляд, подібні результати можуть пояснюватися наявністю інших аспектів, що визначають характер конфліктної взаємодії та «розмивають» вплив статі та гендеру. Зокрема, прояв різниць у поведінці в конфлікті залежить від супутніх обставин [25].

Початок статевого дозрівання знаменує собою початок підліткового віку, етапу, який тягне за собою багатогранні зміни в біологічному, соціальному та психологічному аспектах. Значення для розвитку різних етапів підліткового віку стає очевидним, якщо врахувати вік дитини. Ці етапи поділяються на ранню юність (від 10 до 13 років), середню юність (від 14 до 16 років) і пізню юність (від 17 до 20 років) [18; 19].

Статеве дозрівання прискорює помітні фізичні та неврологічні прогреси, слугуючи прелюдією до змін у самосприйнятті та соціальній поведінці [55]. Помітних змін у цей період зазнають стосунки з батьками та друзями [4; 6]. Фундаментальним для підліткового досвіду є розвиток самостійності та незалежності, що передбачає переговори про приватне життя та звільнення від батьківського нагляду [26; 27]. Відповідно до теорії сепарації-індивідуації, гормональні зміни, що супроводжують статеве дозрівання, спонукають підлітків до відриву від батьків у гонитві за впевненістю в собі [32]. З точки зору підлітків, спостерігається значне зниження батьківського авторитету з раннього до середнього підліткового віку, що сприяє більш егалітарним стосункам між батьками та підлітками [42]. Більшість підлітків віком від 12 до 20 років повідомляють про гармонійні стосунки між батьками та дітьми, які характеризуються значною підтримкою, мінімальною динамікою влади та рідкісними негативними взаємодіями [56].

Тим не менш, більша кількість бурхливих стосунків, що відзначаються зниженням підтримки, підвищеною динамікою влади та негативними взаємодіями, стає очевидною в ранньому, а не в пізньому підлітковому віці. Подальші дослідження підкреслюють проблеми, пов’язані з переходом від раннього до середнього підліткового віку, які відображаються в моделях

спілкування. На початкових етапах підліткового віку зазвичай спостерігають, що більшість підлітків відчувають зниження бажання ділитися інформацією, зниження батьківського клопотання та підвищену схильність до збереження таємниці [45]. Однак, коли підлітковий вік переходить у середню фазу та далі, стає очевидним зрушення до більш відкритої форми спілкування між батьками та їхніми дітьми-підлітками. При аналізі стосунків між батьками та підлітками заслуговують на увагу два ключові аспекти спілкування: близькість, сприяння зв'язкам, незважаючи на індивідуальні зміни, та конфлікт, що викликає психологічну та фізичну дистанцію. Низка теорій, що охоплюють неопсихоаналітичні, еволюційні та соціально-когнітивні точки зору, стверджують, що зростаюча автономія та індивідуація в підлітковому віці призводить до тимчасового зменшення близькості та збільшення конфліктів. На додаток до цих знань щодо змін у конфліктах і близькості в підлітковому віці, бракує розуміння того, як ці два аспекти взаємопов'язані [45].

Близькість у соціальних стосунках описує «ступінь, до якої дві особи зв'язані поведінково та емоційно. Зазвичай використовувані показники включають взаємозалежність, близькість, підтримку, довіру та спілкування» [67]. У контексті прогресу розвитку природа близькості, яка відчувається в підлітковому віці, набуває чітких проявів порівняно з близькістю, яка спостерігалася під час попередніх взаємодій батьків і дітей. Рівень близькості між батьками та дітьми, що проявляється через фізичну прихильність і всебічні спільні залучення, зменшується в міру того, як нащадки прогресують у своєму розвитку, тоді як випадки діалогів, які сприяють обміну інформацією та артикуляції емоцій, стають більш поширеними [67].

Трансформації розвитку, що стосуються близькості, були всебічно задокументовані, особливо під час переходу від раннього до середнього підліткового віку. Суттєві скорочення спостерігаються в таких параметрах, як уявна підтримка батьків і стосунки між батьками та їхніми нащадками. Взаємодія між дітьми та батьками зазнає помітних змін, що призводить до зменшення

активності між батьками та збільшенням взаємодії з однолітками, про що свідчить зменшення спільного харчування серед дітей старшого віку порівняно з їхніми молодшими однолітками [69]. У період переходу до підліткового віку спостерігається помітне збільшення приховування особистої інформації від батьків, особливо в порівнянні з інші аспекти їхнього життя, наприклад навчання в школі. Це приховування двосторонньо пов'язане зі зниженням якості стосунків між батьками та дитиною, включаючи спілкування та довіру, а також збільшенням симптомів депресії з часом. Зменшення близькості між батьками та підлітками може бути фактором ризику для розвитку проблем інтерналізації і початку правопорушень, вживання тютюну та вживання різних речовин [36]. Ці зміни часто свідчать про зменшення довіри до батьків. Однак вони не обов'язково підривають позитивні атрибути чи значення цих відносин. Незважаючи на дані різних досліджень про те, що прихильність до батьків може слабшати в ранньому підлітковому віці, є докази примирення на пізніших етапах підліткового віку. Крім того, підвищена близькість між батьками та дитиною в ранньому підлітковому віці зберігається з часом, що призводить до дедалі більшої підтримки та менш конфліктних стосунків [52].

Фундаментальний вимір взаємодії батьків і дітей охоплює конфлікт, міжособистісне явище, яке часто характеризується відкритим протистоянням і суперечками [69]. Динаміка переговорів про нові свободи, розмивання батьківського контролю та одночасне зростання автономії підлітків закладає основу для потенційного конфлікту. Конфлікт, постійна динаміка в інтимних стосунках, особливо стає очевидним у контексті сімейних взаємодій. Враховуючи суттєві наслідки конфлікту між батьками та підлітками для адаптаційних процесів підлітків, всебічне дослідження траєкторії його розвитку в підлітковому віці стає необхідним. Протягом підліткового віку помітна трансформація стає очевидною як у частоті, так і в інтенсивності конфліктів. Як частота конфліктів, так і їх інтенсивність зростають від раннього до середнього підліткового віку. Частота конфліктів є відносно високою з раннього до середнього підліткового віку, а на

пізніх етапах підліткового віку спостерігається зниження частоти конфліктів між батьками та дітьми [69]. Емпіричні дані підкреслюють значне зростання інтенсивності конфлікту з батьками під час переходу від раннього до середнього підліткового віку, що змінюється значним зниженням під час переходу від середнього до пізнього підліткового віку [57]. Початковий рівень інтенсивності конфлікту з батьками вищий у середніх підлітків порівняно з молодшими. Крім того, існує зв'язок між сприйманою інтенсивністю батьківського конфлікту та змінами у стосунках між батьками та підлітками, спрямованими на сприяння більшій рівності, хоча конфлікт не діє як каталізатор. Щодо гостроти конфлікту уявлення підлітків і батьків розходяться. У ранньому та середньому підлітковому віці розбіжності у сприйнятті батьків і підлітків зростають, особливо коли підлітки усвідомлюють загострення конфліктів з батьками [66].

Конфлікт між батьками та дитиною є не лише неминучим аспектом сімейного життя, але й функціональним компонентом здорової сімейної динаміки в різних культурах. Конфлікт у стосунках між батьками та дитиною має як потенційні ризики, так і переваги. Конфлікт відкриває можливості для зростання та навчання у стосунках «батько-дитина». Це полегшує перехід дитини від інстинктивної істоти до соціальної істоти, допомагаючи їй зрозуміти та орієнтуватися в відмінностях, соціальних нормах, моделях вирішення конфліктів і навичках, необхідних для соціальної участі [70]. Однак надмірна чи недостатня кількість конфліктів може свідчити про нездорову сімейну динаміку, наприклад про недбалий або дуже авторитарний стиль виховання. Підлітки також вчаться на стилях управління конфліктами своїх батьків і застосовують ці уроки у своїй взаємодії поза сімейним контекстом [31]. Конфлікти між батьками та підлітками можуть слугувати механізмами для змін і розвитку стосунків між батьками та дітьми. Якщо батьки та підлітки можуть ефективно керувати емоційною мінливістю під час конфліктів, ці конфлікти можуть надати можливості для розвитку стосунків і задоволення потреб підлітків. Однак, якщо батьки демонструють негативну поведінку та реакцію під час конфліктів, підлітки

можуть інтерналізувати ці моделі та прийняти негативні стратегії вирішення конфлікту. Дослідження показали, що діти, батьків яких примушують, більш схильні вдаватися до примусових рішень і мають більший ризик розвитку невідповідності та антисоціальної поведінки [37]. Надмірна конфліктність у підлітковому віці була пов'язана з дезадаптивними результатами, включаючи поведінкові та емоційні труднощі [54].

Наслідки конфліктів поділяють на конструктивні та деструктивні. Можливі кілька функціональних наслідків конфлікту. Один з них полягає в тому, що завдання з перешкодою може бути вирішене таким шляхом, який застосовується для всіх сторін, і в результаті люди більше відчуватимуть особисту причетність до вирішення проблеми [7; 8].

Інші конструктивні наслідки полягають в тому, що сторони будуть більше схильні до співпраці. Крім того, неоднозначний конфлікт може зменшити ймовірність групового мислення та синдрому покірності. Через конфлікти члени групи можуть опрацювати проблеми [41].

Якщо конфліктом не управляли чи управляли малоефективно, то можуть утворитися деструктивні наслідки, тобто, умови, що заважають досягти результату:

– незадоволеність, зниження продуктивності;

– менший рівень ділового ставлення надалі;

– уявлення про протилежну стать як про «ворога»;

– уявлення про власні цілі, як про позитивні, а про цілі протилежної сторони, як про негативні;

– згортання рівноправного співробітництва та спілкування між конфліктуючими сторонами;

– збільшення ворожості між конфліктуючими сторонами зі зменшенням рівноправного співробітництва та спілкування;

– усунення акценту на надання «перемоги» у конфлікті з вирішення реальної проблеми [41; 51].

Висновки до 1 розділу

Конфліктність – це складний феномен, який може проявлятися на різних рівнях взаємодії, складається з компонентів, переважання одного з яких визначає варіативність її проявів. Наявні в психології дані дозволяють вибудувати загальну концепцію, де можна визначити місце і своєрідність проявів конфлікту і конфліктності як властивості особистості. Але водночас більш чітке визначення конфліктності і тим більше конкретна структура конфліктності залишаються поза теоретичним і практичним аналізом. Структурними компонентами конфліктності насамперед є гностичний, афективний, поведінковий. Існує безліч класифікацій і моделей поведінки дорослих людей у конфліктах, за яких поняття конфліктності використовується часто. Але водночас недостатня увага приділяється вивченню цієї проблеми різних етапах онтогенезу.

Детермінація конфліктності соціальних відносин виявляється на різних рівнях – внутрішньо-особистісному, міжособистісному, внутрішньо-груповому, міжгруповому, соціальному. Важливим є те, в якій сфері соціальних відносин відбувається конфлікт (професійній, навчальній, дозвільній, сімейній), в якій ситуації відбувається взаємодія (приватна чи публічна, невизначена), який масштаб проблеми, що лежить в основі конфлікту, хто є опонентом і які дії він здійснює тощо.

РОЗДІЛ 2
ОРГАНІЗАЦІЯ І МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Організація дослідження

З метою вивчення психологічних умов виникнення і розвитку міжособистісних конфліктів нами було розроблено емпіричне дослідження. Вибірка складалась із 60 осіб – 20 учнів 7 класу, 20 учнів 9 класу, 20 учнів 11 класу.

Для вивчення психологічних аспектів виникнення і розвитку міжособистісних конфліктів було проведено наступні етапи:

1. Організаційний етап. На цьому етапі була обґрунтована актуальність дослідження, сформульовано мету, об’єкт, предмет і завдання емпіричного дослідження.

2. Вибір психологічного інструментарію. На другому етапі використовувалися чотири методики:

1) Тест на визначення рівня стресостійкості (авторська методика І. А. Усатова) (Додаток А), спрямована на визначення рівня стресостійкості людини. Методика є опитувальником, що містить 38 питань.

2) Тест К. Томаса «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації» (Додаток Б), де досліджувалися різні умови поведінки в конфлікті, такі як суперництво, пристосування, компроміс, уникнення, співпраця.

3) Опитувальник агресивності А. Басса та А. Дарки, (Додаток В), що визначав різні прояви агресивної поведінки особистості в конфлікті, такі як фізична агресія, вербальна агресія, непряма агресія, негативізм, дратівливість, підозрілість, образа, відчуття провини.

4) Методика «Копінг-стратегій» Р. Лазаруса та С. Фолкмана (Додаток Г), спрямована на вивчення різних стратегій управління стресом. Оцінювання проводиться за 8 субшкалами: конфронтація, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втеча, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка.

3 Емпіричне дослідження. На третьому етапі було проведено емпіричне дослідження, а також обробка отриманих результатів, що дозволило виявити особливості розвитку міжособистісних конфліктів за допомогою математичної статистики.

4. Аналіз та інтерпретація результатів. На четвертому етапі був проведений аналіз і інтерпретація отриманих результатів, формулювання висновків дослідження.

2.2. Методи дослідження

1. Тест на визначення рівня стресостійкості (авторська методика І. А. Усатова).

Тест на визначення рівня стресостійкості спрямований на визначення рівня стресостійкості людини. В нашому дослідженні він передбачає визначення рівня стресостійкості за наявності віддалених наслідків стресогенних впливів на особистість. Методика є опитувальником, що містить 38 питань, відповіді на які можна обрати з трьох запропонованих варіантів («часто/сильно», «зрідка/іноді», «ні/ніколи»). Симптоми стресу, що містяться в анкеті, можуть послужити попередженням, особливо якщо вони проявляються у вас досить часто. Рівень стресостійкості за цим тестом визначається кількістю набраних балів.

Інтерпретація результатів:

0-11 балів – високий рівень стресостійкості. Людина чітко визначає цілі та шляхи їх досягнення, вміє і прагне раціонально розподіляти час, може тривалий час працювати з великим напруженням сил. Несподіванки, як правило, не вибивають із колії. Коло інтересів досить широке.

12-23 бали – рівень стресостійкості вищий за середній. Людина впевнена в собі, сильні потрясіння сприймає як урок у житті та вмикає механізми самооцінки та значущості, вміє виявляти свої сильні сторони та швидко відновлювати свій психічний стан.

24-44 бали – середній рівень стресостійкості. Рівень стресостійкості

відповідає в міру напруженому життю активної людини. Ситуації чинять чималий вплив на життя, і людина їм не дуже сильно чинить опір. Стресостійкість знижується зі збільшенням стресових ситуацій у житті.

45-56 балів – рівень стресостійкості нижчий за середній. У людини проявляються ланцюгові реакції фізичних і розумово-психічних порушень, і вона змушена частину своїх ресурсів витрачати на боротьбу з негативними психологічними станами, що виникають у процесі стресу. Слід якнайшвидше почати використовувати в повсякденному житті вправи з подолання стресу.

Понад 57 балів – низький рівень стресостійкості. Людина дуже вразлива для стресу, дуже чутлива до навантажень, тому змушена більшу частину своїх ресурсів витрачати на боротьбу зі стресом. Для неї характерне прагнення до конкуренції, досягнення мети, зазвичай вона не задоволена собою та обставинами і починаєте рватися до нової мети. Вона часто проявляє агресивність, нетерплячість, відстороненість. Їй слід вжити якихось цілеспрямованих дій проти стресу, який її долає, щоб повернути собі спокій, впевненість, працездатність.

2. Тест К. Томаса «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації».

Методика дозволяє виявити звичні методи реагування на конфліктні ситуації. Ця методика дозволяє також оцінити рівень адаптації кожного члена колективу до спільної діяльності. В основі типології конфліктної поведінки К. Томаса два стилі поведінки - це кооперація, пов'язана з увагою людини до інтересів інших людей, залучених до конфлікту, і наполегливість, для якої характерний акцент на захисті власних інтересів. Відповідно до цих двох основних вимірів Томас виділяє такі способи регулювання конфліктів:

а) змагання (суперництво), найменш ефективний спосіб поведінки у конфліктах, виявляється у прагненні домогтися задоволення своїх інтересів на шкоду другому. Це найбільш небезпечний стиль, який може перевести зовнішній конфлікт у пряму конфронтацію та зіткнення із застосуванням сили;

б) пристосування, що означає, на противагу суперництву, принесення в жертву власних інтересів для другого, надто часте використання цього стилю,

незалежно від змісту ситуації, що рано чи пізно призводить до зростання напруженості внутрішніх конфліктів і всіма наслідками, що з цього випливають;

в) компроміс як угоду між учасниками конфлікту, досягнуте шляхом взаємних поступок. Люди із цим стилем прагнуть примирити суперечливі інтереси різних партнерів зі своїми власними. Суперечність, що викликала конфлікт, природно, не дозволяється, а маскується і тимчасово заганяється всередину за допомогою часткових поступок та жертв з боку кожного учасника конфлікту;

г) уникнення (втеча), для цього способу характерна відсутність прагнення до кооперації, і відсутність тенденції до досягнення своїх цілей. Цей стиль неспроможний вирішити протиріччя, що лежить в основі конфлікту, тому що особистість не визнає взагалі ці протиріччя як реально існуючі. Цей стиль властивий людям із зниженою самооцінкою та недостатньо розвиненим соціальним інтелектом. Так само як і інші, стиль уникнення породжує посилення внутрішніх конфліктів;

д) співробітництво, коли учасники ситуації приходять до альтернативи, яка повністю задовольняє інтереси обох сторін.

К. Томас вважає, що, уникаючи конфлікту, жодна зі сторін не досягне успіху у випадках конкуренції, пристосування та компромісу або один із учасників виявляється у виграші, а інший програє або обидва програють, оскільки йдуть на компромісні поступки. І лише в ситуації співпраці обидві сторони перебувають у виграші. Цей спосіб поведінки є найактивнішим і дієвим у сенсі визначення результату конфліктної ситуації. Найбільш конфліктним вважається стиль суперництва; Уникнення та пристосування характеризуються пасивною формою поведінки. Компроміс займає хіба що проміжне становище, поєднуючи у собі активну і пасивну форми реагування.

Опитувальник складається з 60 тверджень, згрупованих у 30 пар. Щоб визначити, до якого типу схиляється випробуваний, йому пропонується, уважно прочитавши кожне з подвійних висловлювань, вибрати те з них, яке є найбільш

характерним для нього. Отримані в результаті дослідження дані співвідносяться з ключем. Кількість балів, набраних індивідом за кожною шкалою, дає уявлення про виразність у нього тенденцій до прояву відповідних форм поведінки у конфліктних ситуаціях.

3. Опитувальник агресивності А. Басса та А. Дарки.

Даний опитувальник складається з 75 питань. Він призначений для діагностики агресивних та ворожих реакцій. Під агресивністю розуміється властивість особистості, що характеризується наявністю деструктивних тенденцій, переважно у сфері суб'єктно-об'єктних відносин. Ворожість сприймається як реакція, що розвиває негативні почуття. оцінки людей та подій. Створюючи свій опитувальник, що диференціює прояви агресії та ворожості, А. Басс і А. Дарки виділили такі види реакцій:

1. Фізична агресивність – використання фізичної сили проти другої особи.

2. Непряма – агресія, спрямована іншу особу чи ні кого не спрямована.

3. Роздратування – готовність до прояву негативних почуттів за найменшого збудження (запальність, грубість).

4. Негативізм - опозиційна манера у поведінці від пасивного опору до активної боротьби проти звичаїв і законів.

5. Образа – заздрість та ненависть до оточуючих за дійсні та вигадані дії.

6. Підозрілість – в діапазоні від недовіри та обережності по відношенню до людей до переконання, що інші люди планують і завдають шкоди.

7. Вербальна агресія - вираз негативних почуттів як через форму (крик, вереск), так і через зміст словесних відповідей (прокляття, небезпеки).

8. Почуття провини – висловлює ймовірне переконання суб'єкта у тому, що він є поганою людиною, а також докори совісті, що відчуваються ним.

4. Методика «Копінг-стратегій» Р. Лазаруса та С. Фолкмана.

Методика призначена для визначення копінг-механізмів, способів подолання труднощів у різних галузях психічної діяльності, копінг-стратегій. Цей опитувальник вважається першою стандартною методикою в галузі вимірювання

копінгу. Методика була розроблена Р. Лазарусом та С. Фолкманом у 1988 році.

Подолання життєвих труднощів, як стверджують автори методики, є когнітивними і поведінковими зусиллями індивіда, що постійно змінюються, з метою управління специфічними зовнішніми та (або) внутрішніми вимогами, які оцінюються ним як такі, що піддають його випробуванню або перевищують його ресурси. Завдання подолання негативних життєвих обставин полягає в тому, щоб або подолати труднощі, або знизити їх негативні наслідки, або уникнути цих труднощів, або витерпіти їх. Можна визначити типову поведінку як цілеспрямовану соціальну поведінку, що дозволяє впоратися зі складною життєвою ситуацією (або стресом) способами, адекватними особистісним особливостям та ситуації, – через усвідомлені стратегії дій. Ця усвідомлена поведінка націлена на активну зміну, перетворення ситуації, що піддається контролю, чи адаптацію до неї, якщо ситуація не піддається контролю. При такому розумінні воно важливе для соціальної адаптації здорових людей. Його стилі та стратегії розглядаються як окремі елементи свідомої соціальної поведінки, за допомогою яких людина справляється з життєвими труднощами.

Методика складається з 50 тверджень щодо поведінки у важкій життєвій ситуації та містить в собі 8 субшкал. Досліджуваний повинен оцінити, як часто дані варіанти поведінки виявляються в нього.

Опис субшкал:

Конфронтація. Вирішення проблеми за рахунок не завжди цілеспрямованої поведінкової активності, здійснення конкретних дій. Часто стратегія конфронтації розглядається як неадаптивна, проте за помірного використання вона забезпечує здатність особистості до опору труднощам, енергійність і підприємливість під час вирішення проблемних ситуацій, вміння відстоювати власні інтереси.

Дистанціювання. Подолання негативних переживань у зв'язку з проблемою за рахунок суб'єктивного зниження її значущості та ступеня емоційної залученості до неї. Характерне використання інтелектуальних прийомів раціоналізації, перемикання уваги, усунення, гумору, знецінення тощо.

Самоконтроль. Подолання негативних переживань у зв'язку з проблемою за рахунок цілеспрямованого придушення та стримування емоцій, мінімізації їх впливу на сприйняття ситуації та вибір стратегії поведінки, високий контроль поведінки, прагнення самовладання.

Пошук соціальної підтримки. Вирішення проблеми за рахунок залучення зовнішніх (соціальних) ресурсів, пошуку інформаційної, емоційної та дієвої підтримки. Характерні орієнтованість на взаємодію з іншими людьми, очікування підтримки, уваги, поради, співчуття, конкретної дієвої допомоги.

Прийняття відповідальності. Визнання суб'єктом своєї ролі у виникненні проблеми та відповідальності за її вирішення, у ряді випадків з виразним компонентом самокритики та самозвинувачення. Виразність даної стратегії у поведінці може призводити до невиправданої самокритики та самобичування, переживання почуття провини та хронічної незадоволеності собою.

Втеча-уникнення. Подолання особистістю негативних переживань у зв'язку з труднощами за рахунок реагування на кшталт ухилення: заперечення проблеми, фантазування, невиправдання очікувань, відволікання тощо. При виразній перевазі стратегії уникнення можуть спостерігатися інфантильні форми поведінки у стресових ситуаціях.

Планування розв'язання проблеми. Подолання проблеми за рахунок цілеспрямованого аналізу ситуації та можливих варіантів поведінки, вироблення стратегії вирішення проблеми, планування власних дій з урахуванням об'єктивних умов, минулого досвіду та наявних ресурсів.

Позитивна переоцінка. Подолання негативних переживань за рахунок її позитивного переосмислення, розгляд її як стимулу для особистісного зростання. Характерна орієнтованість на надособистісне, філософське осмислення проблемної ситуації, включення їх у ширший контекст роботи особистості над саморозвитком [14].

2.3. Аналіз вихідних даних

Виходячи з отриманих результатів за тест на визначення рівня стресостійкості (авторська методика І. А. Усатова), можна зробити висновок, що існують відмінності показників стресостійкості в учнів:

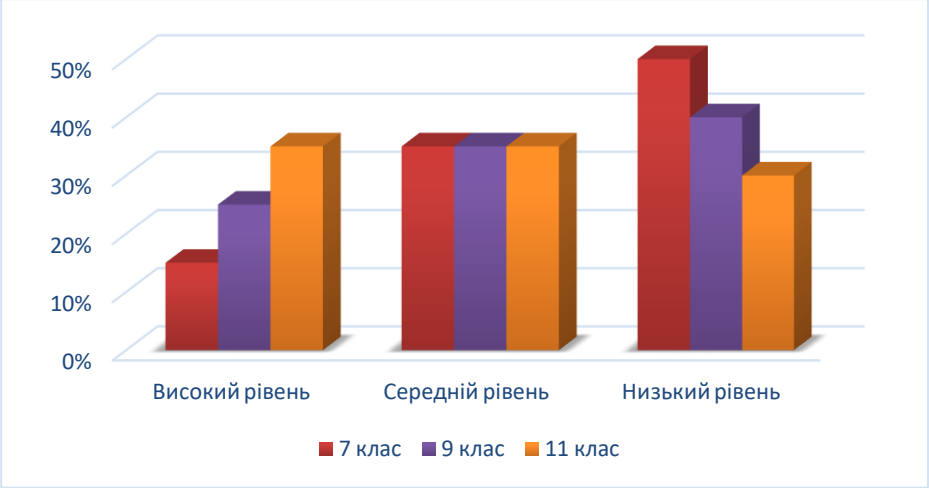


Рис. 2.1. Результати тесту на визначення рівня стресостійкості

Аналіз результатів, представлених рис. 2.1, показав, що серед учнів 7 класу 3 (15%) мали високий рівень, 7 (35%) – середній рівень, 10 (50%) – низький рівень стресостійкості. Серед учнів 9 класу 5 (25%) мали високий рівень, 7 (35%) – середній рівень, 8 (40%) – низький рівень стресостійкості. Серед учнів 11 класу 7 (35%) мали високий рівень, 7 (35%) – середній рівень, 6 (30%) – низький рівень стресостійкості.

За тестом Томаса нами були отримані такі результати:

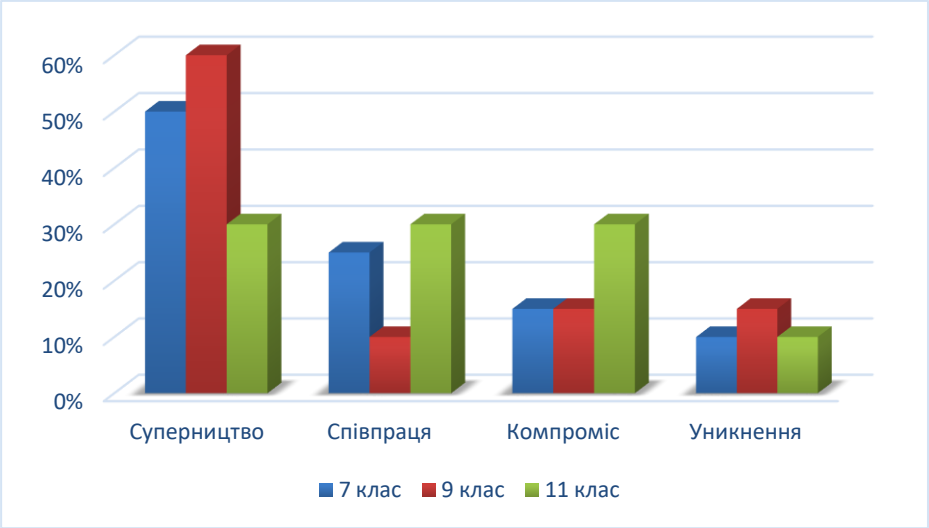


Рис. 2.2. Результати тесту Томаса

Аналіз результатів, представлених рис. 2.2, показав, що у 10 учнів 7 класу (50%) домінує суперництво, у 5 респондентів (25%) – співпраця, у 3 респондентів (15%) – компроміс, у 2 респондентів (10%) – уникнення. У 12 учнів 9 класу (60%) домінує суперництво, у 2 респондентів (10%) – співпраця, у 3 респондентів (15%) – компроміс, у 3 респондентів (15%) – уникнення. У 6 учнів 11 класу (30%) домінує суперництво, у 6 респондентів (30%) – співпраця, у 6 респондентів (30%) – компроміс, у 2 респондентів (10%) – уникнення. Отже, в учнів 7 класу більш виражена співпраця, в учнів 9 класу більш виражене суперництво та уникнення, в учнів 11 класу однаково виражені суперництво, співпраця, компроміс.

Таблиця 2.1

Результати учнів 7 класу

Учні	Суперництво	Співпраця	Компроміс	Уникнення	Пристосування
1	12	2	8	2	4
2	5	12	5	5	3
3	12	6	5	5	2
4	12	5	5	5	3
5	12	5	5	5	3

6	4	12	4	6	4
7	4	4	12	6	4
8	12	5	5	5	3
9	4	12	4	6	4
10	12	4	6	4	4
11	4	5	12	5	4
12	12	5	5	4	4
13	12	5	5	5	3
14	4	4	5	12	5
15	4	5	12	5	4
16	4	12	5	5	4
17	3	12	5	5	5
18	4	4	5	12	5
19	12	5	5	5	3
20	12	4	6	4	4

Таблиця 2.2

Результати учнів 9 класу

Учні	Суперництво	Співпраця	Компроміс	Уникнення	Пристосування
1	5	12	5	5	3
2	12	3	8	3	4
3	12	7	4	4	3
4	12	6	5	5	2
5	12	5	5	5	3
6	4	4	4	12	6
7	12	5	6	5	2
8	4	4	4	12	6

9	12	4	6	4	4
10	4	4	12	6	4
11	4	12	4	6	4
12	12	5	5	5	3
13	4	4	4	12	6
14	12	5	5	5	3
15	4	6	12	4	4
16	12	5	5	5	3
17	12	4	7	4	3
18	12	5	5	5	3
19	3	5	12	5	5
20	12	5	5	5	3

Таблиця 2.3

Результати учнів 11 класу

Учні	Суперництво	Співпраця	Компроміс	Уникнення	Пристосування
1	12	6	5	5	3
2	6	12	8	3	4
3	12	7	4	4	3
4	5	5	12	5	2
5	6	12	5	5	3
6	4	4	12	4	6
7	12	5	6	5	2
8	4	12	4	5	6
9	12	4	6	4	4
10	4	4	12	6	4

11	4	12	4	6	4
12	4	5	12	5	3
13	4	4	4	12	6
14	4	5	12	5	3
15	4	6	12	4	4
16	4	12	5	5	3
17	12	4	4	4	3
18	12	5	5	5	3
19	3	12	4	5	5
20	4	5	5	12	3

За опитувальником агресивності А. Басса та А. Дарки нами були отримані такі результати:

Таблиця 2.4

Середні значення проявів агресивності

	Учні 7 класу	Учні 9 класу	Учні 11 класу
Фізична агресія	4,2	4	3,8
Непряма агресія	4,3	5,6	4,4
Роздратування	5,2	6,5	5,8
Негативізм	3,2	2,1	3
Образа	3,8	4,3	4
Підозрілість	3,8	4,1	4
Вербальна агресія	5,5	6,2	5,8
Почуття провини	6,1	5,9	6
Індекс ворожості	7,5	8,3	8
Індекс агресивності	14,9	16,7	15,5

З таблиці видно, що в учнів 7 класу вищий показник негативізму. Найбільш

сильні відмінності проявів агресивності між зафіксовані за індексом агресивності, непрямої агресії, роздратування, вербальної агресії.

За методикою «Копінг-стратегій» Р. Лазаруса та С. Фолкмана нами були отримані такі результати:

Таблиця 2.5

Результати методики «Копінг-стратегій» Р. Лазаруса та С. Фолкмана в учнів 7 класу

Копінг-стратегії	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Конфронтація	20%	40%	40%
Дистанціювання	50%	30%	20%
Самоконтроль	50%	40%	10%
Пошук соціальної підтримки	15%	55%	30%
Визнання власної відповідальності	20%	35%	45%
Втеча-уникнення	30%	30%	40%
Планування рішення проблеми	40%	30%	30%
Позитивна переоцінка	10%	30%	60%

Аналіз результатів, представлених табл. 2.5., показав, що у 4 учнів 7 класу (20%) конфронтація має високий рівень, у 8 (40%) – середній рівень, 8 (40%) – низький рівень. У 10 респондентів (50%) дистанціювання має високий рівень, у 6 (30%) – середній рівень, 4 (20%) – низький рівень. У 10 респондентів (50%) самоконтроль має високий рівень, у 8 (40%) – середній рівень, 2 (10%) – низький рівень. У 3 респондентів (15%) пошук соціальної підтримки має високий рівень, у 11 (55%) – середній рівень, 6 (30%) – низький рівень. У 4 респондентів (20%) визнання власної відповідальності має високий рівень, у 7 (35%) – середній

рівень, 9 (45%) – низький рівень. У 6 респондентів (30%) втеча-уникнення має високий рівень, у 6 (30%) – середній рівень, 8 (40%) – низький рівень. У 8 респондентів (40%) планування рішення проблеми має високий рівень, у 6 (30%) – середній рівень, 6 (30%) – низький рівень. У 2 респондентів (10%) позитивна переоцінка має високий рівень, у 6 (30%) – середній рівень, 12 (60%) – низький рівень.

Таблиця 2.6

Результати методики «Копінг-стратегій» Р. Лазаруса та С. Фолкмана в учнів 9 класу

Копінг-стратегії	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Конфронтація	20%	50%	30%
Дистанціювання	40%	40%	20%
Самоконтроль	50%	40%	10%
Пошук соціальної підтримки	20%	60%	20%
Визнання власної відповідальності	30%	40%	30%
Втеча-уникнення	20%	40%	40%
Планування рішення проблеми	50%	30%	20%
Позитивна переоцінка	10%	30%	60%

Аналіз результатів, представлених табл. 2.6., показав, що у 4 учнів 9 класу (20%) конфронтація має високий рівень, у 10 (50%) – середній рівень, 6 (30%) – низький рівень. У 8 респондентів (40%) дистанціювання має високий рівень, у 8 (40%) – середній рівень, 4 (20%) – низький рівень. У 10 респондентів (50%) самоконтроль має високий рівень, у 8 (40%) – середній рівень, 2 (10%) – низький рівень. У 4 респондентів (20%) пошук соціальної підтримки має високий рівень,

у 12 (60%) – середній рівень, 4 (20%) – низький рівень. У 6 респондентів (30%) визнання власної відповідальності має високий рівень, у 8 (40%) – середній рівень, 6 (30%) – низький рівень. У 4 респондентів (20%) втеча-уникнення має високий рівень, у 8 (40%) – середній рівень, 8 (40%) – низький рівень. У 10 респондентів (50%) планування рішення проблеми має високий рівень, у 6 (30%) – середній рівень, 4 (20%) – низький рівень. У 2 респондентів (10%) позитивна переоцінка має високий рівень, у 6 (30%) – середній рівень, 12 (60%) – низький рівень.

Таблиця 2.7

Результати методики «Копінг-стратегій» Р. Лазаруса та С. Фолкмана в учнів 11 класу

Копінг-стратегії	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Конфронтація	20%	40%	40%
Дистанціювання	50%	30%	20%
Самоконтроль	60%	30%	10%
Пошук соціальної підтримки	40%	40%	20%
Визнання власної відповідальності	40%	40%	20%
Втеча-уникнення	30%	30%	40%
Планування рішення проблеми	60%	30%	10%
Позитивна переоцінка	30%	40%	30%

Аналіз результатів, представлених табл. 2.7., показав, що у 4 учнів 9 класу (20%) конфронтація має високий рівень, у 8 (40%) – середній рівень, 8 (40%) – низький рівень. У 10 респондентів (50%) дистанціювання має високий рівень, у 6 (30%) – середній рівень, 4 (20%) – низький рівень. У 12 респондентів (60%)

самоконтроль має високий рівень, у 6 (30%) – середній рівень, 2 (10%) – низький рівень. У 8 респондентів (40%) пошук соціальної підтримки має високий рівень, у 8 (40%) – середній рівень, 4 (20%) – низький рівень. У 8 респондентів (40%) визнання власної відповідальності має високий рівень, у 8 (40%) – середній рівень, 4 (20%) – низький рівень. У 6 респондентів (30%) втеча-уникнення має високий рівень, у 6 (30%) – середній рівень, 8 (40%) – низький рівень. У 12 респондентів (60%) планування рішення проблеми має високий рівень, у 6 (30%) – середній рівень, 2 (10%) – низький рівень. У 6 респондентів (30%) позитивна переоцінка має високий рівень, у 8 (40%) – середній рівень, 6 (30%) – низький рівень.

З таблиці видно, що у більшості учнів спостерігається дистанціювання як спосіб поведінки у стресовій ситуації, що свідчить про когнітивні зусилля відокремитися від ситуації і зменшити її значимість та рахується дезадаптивним варіантом. Шкала «самоконтролю» свідчить про зусилля з регулювання своїх почуттів і дій, що за високих показників є свідотством дезадаптивної поведінки, як обмеження власних бажань та почуттів. Багато учнів у стресових ситуаціях шукають соціальної допомоги, що свідчить про зусилля в пошуку інформаційної, дієвої та емоційної підтримки. Деякі учні отримали низькі показники за шкалою «прийняття власної відповідальності», тобто, визнання своєї ролі в проблемі з супутньою темою та спроби її вирішення, що є адаптивною формою копінг-поведінки. Деякі респонденти отримали низькі результати за шкалою «втеча-уникнення», що свідчить про відсутність уявного прагнення і поведінкових зусилля, спрямованих до втечі або уникнення проблеми.

Отже, отримані результати свідчать про розробку програми подолання міжособистісних конфліктів.

Висновки до 2 розділу

З метою вивчення психологічних аспектів виникнення і розвитку міжособистісних конфліктів нами було розроблено емпіричне дослідження.

Вибірка складалась із 60 осіб – 20 учнів 7 класу, 20 учнів 9 класу, 20 учнів 11 класу.

Для вивчення психологічних аспектів виникнення і розвитку міжособистісних конфліктів було обрано чотири методики: Тест на визначення рівня стресостійкості (авторська методика І. А. Усатова), Тест К. Томаса «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації», Опитувальник агресивності А. Басса та А. Дарки, Методика «Копінг-стратегій» Р. Лазаруса та С. Фолкмана.

На початку дослідження серед учнів 7 класу 15% мали високий, 35% – середній, 50% – низький рівень стресостійкості. Серед учнів 9 класу 25% мали високий, 35% – середній, 40% – низький рівень стресостійкості. Серед учнів 11 класу 35% мали високий, 35% – середній, 30% – низький рівень стресостійкості.

У 50% учнів 7 класу домінує суперництво, у 25% – співпраця, у 15% – компроміс, у 10% – уникнення. У 60% учнів 9 класу домінує суперництво, у 10% – співпраця, у 15% – компроміс, у 15% – уникнення. У 30% учнів 11 класу домінує суперництво, у 30% – співпраця, у 30% – компроміс, у 10% – уникнення. Отже, в учнів 7 класу більш виражена співпраця, в учнів 9 класу більш виражене суперництво та уникнення, в учнів 11 класу однаково виражені суперництво, співпраця, компроміс.

В учнів 7 класу вищий показник негативізму. Найбільш сильні відмінності проявів агресивності між зафіксовані за індексом агресивності, непрямої агресії, роздратування, вербальної агресії.

У 20% учнів 7 класу конфронтація має високий, у 40% – середній, 40% – низький рівень. У 50% респондентів дистанціювання має високий, у 30% – середній, 20% – низький рівень. У 50% респондентів самоконтроль має високий, у 40% – середній, 10% – низький рівень. У 15% респондентів пошук соціальної підтримки має високий, у 55% – середній, 30% – низький рівень. У 20% респондентів визнання власної відповідальності має високий, у 35% – середній, 45% – низький рівень. У 30% втеча-уникнення має високий, у 30% – середній, 40%

– низький рівень. У 40% планування рішення проблеми має високий, у 30% – середній, 30% – низький рівень. У 10% позитивна переоцінка має високий, у 30% – середній, 60% – низький рівень.

У 20% учнів 9 класу конфронтація має високий, у 50% – середній, 30% – низький рівень. У 40% респондентів дистанціювання має високий, у 40% – середній, 20% – низький рівень. У 50% респондентів самоконтроль має високий, у 40% – середній, 10% – низький рівень. У 20% респондентів пошук соціальної підтримки має високий, у 60% – середній, 20% – низький рівень. У 30% респондентів визнання власної відповідальності має високий, у 40% – середній, 30% – низький рівень. У 20% втеча-уникнення має високий, у 40% – середній, 40% – низький рівень. У 50% планування рішення проблеми має високий, у 30% – середній, 20% – низький рівень. У 10% позитивна переоцінка має високий, у 30% – середній, 60% – низький рівень.

У 20% учнів 11 класу конфронтація має високий, у 40% – середній, 40% – низький рівень. У 50% респондентів дистанціювання має високий, у 30% – середній, 20% – низький рівень. У 60% респондентів самоконтроль має високий, у 30% – середній, 10% – низький рівень. У 40% респондентів пошук соціальної підтримки має високий, у 40% – середній, 20% – низький рівень. У 40% респондентів визнання власної відповідальності має високий, у 40% – середній, 20% – низький рівень. У 30% втеча-уникнення має високий, у 40% – середній, 40% – низький рівень. У 60% планування рішення проблеми має високий, у 30% – середній, 10% – низький рівень. У 30% позитивна переоцінка має високий, у 40% – середній, 30% – низький рівень.

У більшості учнів спостерігається дистанціювання як спосіб поведінки у стресовій ситуації, що свідчить про когнітивні зусилля відокремитися від ситуації і зменшити її значимість та рахується дезадаптивним варіантом. Шкала «самоконтролю» свідчить про зусилля з регулювання своїх почуттів і дій, що за високих показників є свідотством дезадаптивної поведінки, як обмеження власних бажань та почуттів. Багато учнів у стресових ситуаціях шукають соціальної

допомоги, що свідчить про зусилля в пошуку інформаційної, дієвої та емоційної підтримки. Деякі учні отримали низькі показники за шкалою «прийняття власної відповідальності», тобто, визнання своєї ролі в проблемі з супутньою темою та спроби її вирішення, що є адаптивною формою копінг-поведінки. Деякі респонденти отримали низькі результати за шкалою «втеча-уникнення», що свідчить про відсутність уявного прагнення і поведінкових зусилля, спрямованих до втечі або уникнення проблеми.

Отже, отримані результати свідчать про розробку програми подолання міжособистісних конфліктів.

РОЗДІЛ 3
ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ

3.1. Розробка програми подолання міжособистісних конфліктів

Програма подолання міжособистісних конфліктів складена з урахуванням психологічних особливостей учнів, а саме рівня стресостійкості, стилю поведінки в конфліктній ситуації, агресивності, копінг-стратегій тощо.

Завдання програми:

- розвиток якостей особистості, які сприяють успішній соціалізації та зниженню конфліктності;
- розвиток здатності адекватно розуміти себе та інших;
- розвиток емпатії;
- навчання управлінню емоційним станом;
- розвиток емоційної грамотності;
- навчання зняття стресової напруги;
- навчання прийомам емоційного стримування.

Форма роботи: групова.

Тривалість програми та кількість занять: програма складається із 10 занять. Режиму проведення – 2 заняття на тиждень, цикл розрахований на 5 тижнів. Час проведення – 50 хвилин. Оптимальна кількість учасників – 10-12 осіб.

Заняття № 1

Мета: створення позитивного психологічного клімату, згуртування учасників групи.

Завдання заняття:

- знайомство учасників групи;
- ознайомлення учасників із принципами та правилами роботи у групі;
- створення довірчої атмосфери в групі;
- саморозкриття учасників.

Обладнання: бланки для гри «Я – той, хто...», ручки, сірники.

План заняття:

Вступна частина

Ритуал привітання

1. Вправа «Поліна-піца-Прага»

Кожен учасник по черзі називає своє ім'я, і на першу літеру свого імені називає блюдо (улюблене або будь-яке інше) та місто. Наступний учасник називає всі три слова всіх попередніх учасників, а потім свої. Наприклад, Катерина-картопля-Київ.

Час: 5 хвилин

Розминка

2. Вправа «Самопрезентація»

Мета: саморозкриття, набуття навичок самопрезентації

Час: 10 хвилин

Інструкція: Кожен учасник називає своє ім'я та дві найкращі риси свого характеру (дві найкращі якості).

3. Обговорення та прийняття групових правил

Інструкція: У процесі нашої роботи можуть виникати такі ситуації, про які ви не хотіли б, щоб знали інші люди. Адже кожному з нас неприємно, коли про нього пліткують. Для того, щоб цього не було, я пропоную написати угоди (або правила) нашої групи.

Перелік правил:

1) Добровільність участі при чіткому визначенні своєї позиції: виконання завдання та промова лише за згодою учасника.

2) Правило «Стоп»: якщо не хочеш обговорювати тему завжди можна сказати «стоп».

3) Конфіденційність. Все обговорення лише у колі.

4) Правило «Тут і тепер», говорити лише про те, що відбувається всередині групи.

5) Активність.

6) Щирість у спілкуванні.

7) Оцінюється лише вчинок, а не особистість людини.

8) Повага до того, хто говорить.

Учасники можуть запропонувати свої правила. Складається зведення правил, потім всі учасники ставлять під ними свої підписи на знак того, що їх дотримуватиметься.

Час: 5 хвилин

Основний зміст заняття

4. Вправа «Я – той, хто...»

Мета: саморозкриття, створення довірчої атмосфери у групі.

Кожному члену групи видається аркуш. Він має зазначити пункти, що відповідають йому: соромиться, коли йому роблять комплімент; боїться висловити свою думку; співає, коли купається у душі; каже людині, коли її ширинка розстібнута; сильно перчить свій суп; слухає музику на повну гучність; любить танцювати, коли ніхто не бачить; плаче під час жалісливого кіно; зупиняється, щоб понюхати квіти на клумбі; любить спати вдень; боїться відповідати перед аудиторією; любить танцювати; любить малювати; співає, коли розмовляє з людьми; боїться здавати кров із пальця; тікав із кабінету стоматолога; любить погану погоду; любить читати романи про кохання; розмовляє уві сні; закоханий; ненавидить літати літаком; багато критикує; дивиться мильні опери; боїться темряви; рано лягає спати; писав вірші на честь когось; розмовляє з тваринами; виривав аркуші із щоденника; підглядає за іншими під час молитви; спить до останньої секунди; не боїться запитати у незнайомої людини; любить читати; боїться погладшати; бреше про свій вік; заплющує очі у страшних фільмах; списує; дуже дбає про свою шкіру; має список «що потрібно зробити» щодня; спочатку їсть торт, а потім перше; довго ображається; ховає цукерки під матрацом; носив шкарпетки, навіть якщо вони погано пахли; не вміє сприймати критику.

Аналіз: Що ви дізналися нового про інших учасників групи?

Час: 15 хвилин

5. Вправа «Я ніколи не...»

Мета: сприяє кращому впізнаванню один одного, саморозкриття.

Час: 10 хвилин

Інструкція: Для гри потрібні фішки за кількістю учасників. Фішками можуть послужити великі квасолини, сірники або інші невеликі однакові предмети.

Перший гравець каже: «Я ніколи не…». Далі він називає те, що ніколи не робив у своєму житті (гра на чесність). Наприклад: не тримав тварин дома, не був за кордоном, не носив чоботи, не голився і т. д. Припустимо, гравець сказав: «Я ніколи не їв ананаси». Всі гравці, які їли ананаси, повинні дати йому одну фішку. Потім хід переходить до іншого гравця і називає те, що ніколи не робив. Завдання кожного гравця назвати щось таке, що він ніколи не робив, а всі чи більшість присутніх робили. Гра закінчується через певну кількість кіл. Виграє той, хто набрав найбільшу кількість фішок.

Аналіз: Чи важко було ділитися фактом себе з іншими? Чи було цікаво слухати інших?

6. Вправа «Об'єднання»

Мета: згуртування колективу.

Час: 5 хвилин

Учасники вільно розходяться кімнатою.

Інструкція: знайдіть один одного ті, у кого однаковий колір очей (варіанти: «ті, у кого день народження влітку», «ім'я містить п'ять літер» і т.д.). Можливі інші варіанти, коли учасники об'єднуються у групи за місцем проживання, знаком зодіаку, улюбленим кольором тощо.

Рефлексія заняття. Чи було заняття корисним? Що нового ви сьогодні впізнали?

Ритуал прощання

7. Вправа «Рукостискання»

Інструкція: «Ми всі сьогодні плідно попрацювали, і всі заслужили на подяку. Поки я рахую до п'яти, ви повинні встигнути подякувати один одному рукостисканням»

Час: 3 хвилини

Заняття № 2

Мета: Створення довірчої атмосфери групи, розвиток «емоційної обізнаності».

План заняття:

Ритуал привітання

1. Вправа «Привітання»

Мета вправи: вітання одне одного, створення позитивного настрою учасників групи заняття.

Інструкція: Почнемо нашу роботу так: встанемо (ведучий встає, спонукаючи всіх учасників групи) і привітаємося. Вітатимемося за руку з кожним, нікого не пропускаючи. Не страшно, якщо з кимось ви привітаєтесь двічі, головне – нікого не пропустити.

Час: 3 хвилини

2. Вправа «Ім'я із прикметником»

Час: 5 хвилин

Інструкція: Ведучий просить учасників називати своє ім'я з епітетом перед ним (рух по колу). Причому прикметник має починатися на ту ж літеру, що й ім'я (бажано, щоб прикметники несли позитивну інформацію про учасника). Наприклад, правдивий Павло, ласкава Леся, мудра Марія тощо.

3. Вправа «Що в тобі нового?»

Ціль: Розвиток спостережливості, міжособистісного емоційного інтелекту.

Час: 5 хвилин

Хід вправи: Учасники уважно дивляться один на одного, намагаючись побачити кожного, звернути увагу на те, як виглядає сьогодні ця людина, в якому стані, як вона себе проявляє. Після трихвилинної паузи учасники починаю кидати

один одному м'яч. При цьому кожен повідомляє людині, якій адресований м'яч, що нового, порівняно з вчорашнім днем, у неї з'явилося. Треба бути уважними та намагатися нікого не пропустити.

4. Теоретична частина. Міні-лекція про емоційну обізнаність.

Час: 10 хвилин

4. Вправа «Фантом»

Мета: Дозволяє усвідомити зв'язки емоцій із тілесним переживанням, розширює усвідомленість щодо власного переживання та вираження емоцій.

Обладнання: Аркуш із схематичним зображенням людського тіла – «фантом» – для кожного учасника та достатня кількість олівців синього, червоного, жовтого, чорного кольорів.

Інструкція: Уявіть, що ви зараз дуже злитесь на кого-небудь або на що-небудь. Постарайтеся всім тілом відчути свою злість. Відчуйте, де в тілі є ваша злість. Заштрихуйте ці ділянки червоним олівцем на малюнку. Тепер уявіть, що ви злякалися чогось. Заштрихуйте чорним олівцем це місце на малюнку. Аналогічно запропонуйте позначити синім олівцем, де вони переживають смуток та жовтим – радість. Де в тілі ти відчуваєш свою злість (страх, сум, радість)?

Час: 10 хвилин

6. Вправа «Алфавіт почуттів»

Інструкція: Зараз ми перевіримо, наскільки ви добре знаєте емоції. Наступна вправа називається алфавітом почуттів. Називаємо почуття по ланцюжку. Якщо людина не може протягом 5 секунд передаємо слово наступному. Якщо людина пропустила хід 3 рази, вона вибуває. За кожний пропуск – жовта картка. 3 пропуски – червона картка.

Час:15 хвилин

Рефлексія наприкінці заняття

7. Вправа «Мені сьогодні»

Мета: підбити підсумок тренінгу.

Інструкція: Кожен висловлюється, починаючи зі слів: «Мені сьогодні

сподобалося, що…»

Час: 5 хвилин

Заняття № 3

Мета: актуалізація досвіду та знань, що належать до емоційної сфери. Тренування вміння виражати свій емоційний стан.

Обладнання: піктограми із зображенням емоцій, м'яч.

План заняття:

Ритуал привітання

1. Вправа «Подарунок»

Мета: привітання одне одного, створення позитивного настрою учасників групи заняття.

Час: 5 хвилин

Інструкція: Нехай кожен із вас по черзі зробить подарунок своєму сусідові зліва (за годинниковою стрілкою). Подарунок треба «вручити» мовчки (невербально), але так, щоб ваш сусід зрозумів, що ви йому даруєте. Той, хто отримує подарунок, має спробувати зрозуміти, що йому дарують. Поки що всі не отримають подарунки, говорити нічого не треба. Все робимо мовчки.

Аналіз: Коли всі отримають подарунки (коло замкнеться), тренер звертається до того учасника групи, який отримав подарунок останнім, та запитує його про те, який подарунок він отримав. Після того, як той відповість, тренер звертається до учасника, який вручав подарунок, і запитує, який подарунок він зробив. Якщо у відповідях є розбіжності, необхідно з'ясувати, із чим безпосередньо пов'язане нерозуміння. Якщо учасник групи не може сказати, що йому подарували, можна спитати про це у групи.

Розминка

2. Вправа «Колір мого стану»

Мета: розвиток здатності усвідомлювати та вербалізувати свій стан, знаходити слова для його позначення.

Час: 7 хвилин

Інструкція: «Я пропоную почати сьогодні з того, що кожен із нас, подумавши деякий час, скаже, якого він (або вона) зараз кольору. При цьому йдеться не про колір вашого одягу, а про відображення у кольорі вашого стану. (Дається деякий час на обмірковування завдання, після чого кожен із учасників говорить усім, якого він зараз кольору.)

Рефлексія: Тепер розкажіть, будь ласка, про те, як змінювався ваш стан, настрій протягом ранкових годин з моменту, коли ви прокинулися, і до того, як ви прийшли сюди, і з чим були пов'язані ці зміни. На закінчення своєї розповіді охарактеризуйте той стан, у якому ви перебуваєте зараз і поясніть, чому ви вибрали для його позначення саме той колір, який ви назвали».

3. Запитання для обговорення:

Сьогодні ми говоритимемо про «розуміння емоцій». Як Ви думаєте, чому важливо розуміти свої емоції та емоції інших людей? Як ви вважаєте, чим емоції відрізняються від почуттів? Чи це те саме? Наведіть приклади почуттів та емоцій.

Час: 5 хвилин

4. Теоретична частина. Міні-лекція про емоції та почуття.

5. Вправа «Почуття по колу»

Мета: розвиток можливості кожного учасника у сфері вербалізації почуттів та станів.

Інструкція: «Зараз ми кидатимемо один одному м'яч, називаючи при цьому якийсь стан чи почуття, а спіймавши кинутий нам м'яч, називатимемо антонім – протилежний стан чи почуття. Наприклад, я кидаю м'яч Катерині і говорю: «Сумний». Катерина, впіймавши м'яч, називає антонім «веселий» і сама, кидаючи м'яч комусь іншому, називає почуття чи стан. Намагайтеся бути уважними і не кидати м'яч будь-кому повторно, поки м'яч не побуває у всіх».

Рефлексія: Чи відчували ви труднощі під час виконання вправи?

Час: 7 хвилин

6. Вправа «Радість»

Мета: розвиток вміння розпізнавати емоції за невербальними ознаками.

Час: 7 хвилин

Вправи: Учасникам надається піктограма із зображенням емоції радості. Після того як усі зрозуміли, яку емоцію зображує піктограма, ведучий просить пояснити: «За якими ознаками ми можемо визначити, що людина відчуває радість?».

7. Вправа «Лють»

Мета: розвиток уміння розпізнавати емоції за невербальними ознаками

Вправи: Учасникам надається піктограма із зображенням емоції люті.

Час: 5 хвилин

Рефлексія. За якими ознаками ми можемо визначити, що людина відчуває лють?

Рефлексія наприкінці заняття:

Час: 5 хвилин

Заняття № 4

Мета: розвиток навичок вербального та невербального спілкування як засобу розуміння емоцій інших людей та засоби вираження своїх власних емоцій.

План заняття:

Ритуал привітання

1. Вправа «Інтонації»

Спробувати привітатись з усіма спокійно, скривджено, зло, байдуже, радісно тощо. Вимовити фразу, як розсерджена бабуся, добра фея, цуценя, що загубилося тощо.

Час: 5 хвилин

Домашнє завдання: спостерігати за мовою жестів інших людей, почитати цікаву інформацію на цю тему.

2. Вправа «Лінії»

Мета: Вправа дозволяє потренуватися у вираженні своїх емоцій у символічній, образній формі.

Інформація для ведучого: Поряд з важливістю навчання мові емоцій –

словами, що позначають різні емоційні стани, – важливо надавати можливість для вироблення іншої «мови» – мови образів, символів, яка на цих заняттях буде альтернативою розмові про почуття, іншим способом вираження почуттів та переживань.

Матеріали: олівець та аркуш паперу.

Інструкція: Зараз ми спробуємо передавати різні почуття, не малюючи нічого конкретного - тільки прості лінії. Намалюйте щасливі лінії... сумні лінії... злі лінії... втомлені лінії... тривожні лінії».

Час: 5 хвилин

3. Вправа «Тінь»

Учасники розбиваються на пари. Один із них буде Людиною, інший – його Тінню. Людина робить будь-які рухи. Тінь – повторює. Причому особливу увагу приділяють тому, щоб Тінь діяла в тому ж ритмі, що і Людина. Вона повинна здогадатися про самопочуття, думки і цілі Людини, вловити всі відтінки її настрою.

Час: 7 хвилин

4. Вправа «Передай почуття мімікою»

Мета: Відпрацювання навички невербального прояву емоцій.

Час: 5 хвилин

Інструкція: На папірці написано почуття, ваше завдання продемонструвати почуття лише за допомогою міміки. Завдання глядачів визначити, що за почуття.

Аналіз: Чи Вам важко було зображати емоцію? А чи вгадувати? За якими ознаками ви визначили емоцію, що зображується?

5. Вправа «Передай почуття, тільки голосом»

Мета: Відпрацювання навички вербального прояву емоцій.

Час: 5 хвилин

Інструкція: На папірці написано почуття, ваше завдання вимовити фразу, вклавши в неї це почуття. Особа при цьому закрита, або ви повинні відвернутися від глядачів. Завдання решти – визначити почуття.

Чи важко Вам зображати емоцію голосом? А чи вгадувати? За якими ознаками ви визначили емоцію, що зображується? Яка вправа була для Вас найважчою?

6. Вправа «Картки»

Мета: Дана вправа дозволяє розвивати словник емоцій, зміцнює співвіднесення назви емоції з її мімічним виразом, усвідомлення індивідуального і загального у вираженні емоцій.

Матеріали: 2 комплекти карток з пиками, що зображають різні емоції та настрої.

Інструкція: Розбійтеся на дві команди. Зараз я роздам вам набір карток, на яких намальовані різні пики. Вам треба буде за одну хвилину підібрати до кожної пики картку, що позначає емоцію, яку вона виражає.

Час: 10 хвилин.

Відповіді: 1 група – щасливий, щасливий, гордий, подив, зляканий, тривожний, схвильований, сердитий, грайливий. 2 група - цікавий, невпевнений, здивований, впевнений, схвильований, сором'язливий, зухвалий (хоробрий), розсерджений (агресивний), безтурботний.

Аналіз: Перевірка відповідей. Чи важко Вам було дійти єдиної думки? Як ви бачите наше сприйняття зовнішніх проявів емоцій багато в чому індивідуально та залежить від нашого особистого досвіду. Але мова міміки – одна з найуніверсальніших мов на планеті. За мімікою ми можемо приблизно зрозуміти, що відчуває людина незалежно від того, знаємо ми її рідну мову чи ні.

7. Рефлексія наприкінці заняття:

Час: 5 хвилин

Зміст: «Отже, підіб'ємо підсумки ...», Що несете з собою? Яка вправа була для Вас найважчою? Яке найбільше сподобалося? Де стануть вам у нагоді отримані сьогодні знання?

Заняття № 5

Мета: актуалізація досвіду та знань, що належать до емоційної сфери.

Тренування вміння виражати свій емоційний стан.

План заняття:

Ритуал привітання

1. Вправа «Привітання на сьогоднішній день»

Час: 5 хвилин

Інструкція: Почнемо нашу роботу з висловлювання один одному побажання на сьогоднішній день. Побажання має бути коротким – бажано одним словом. Ви кидаєте м'яч тому, кому адресуєте побажання та одночасно кажете його. Той, кому кинули м'яч, своєю чергою кидає його наступному, висловлюючи йому побажання на сьогоднішній день. Уважно стежитимемо за тим, щоб м'яч побував у всіх, і постараємося нікого не пропустити.

2. Обговорення домашнього завдання

Час: 5 хвилин

Питання для обговорення: Які цікаві факти ви дізналися про те, як розуміти емоційний стан іншого за жестами, мімікою, позою? Які спостереження за оточуючими ви зробили?

3. Вправа «Скульптор»

Мета: розвиток уваги один одному, здатність до емоційного самовираження.

Час: 10 хвилин

Зміст: Виконується у парах. Один із учасників «скульптор», який «ліпить» фігуру (будь-яку, на свій розсуд) зі свого партнера. Після цього учасник-«скульптор» розповідає про те, що вона зліпила і характер того, хто зображений. Присутні запитують його. Потім відбувається зміна ролей.

4. Вправа «Живі руки»

Мета: Відпрацювання навичок невербального прояву емоцій, розуміння емоцій інших людей.

Час: 5 хвилин

Інструкція: Виконується у парах. Один учасник передає руками іншому якусь емоцію (не можна говорити). Другий намагається відгадати, яка це емоція.

Потім вправу виконують у зворотному порядку. Після нього слідує обмін почуттями.

Обговорення: Чи складно було зображати емоцію жестами? А чи вгадувати? За якими ознаками ви визначили емоцію, що зображується?

5. Вправа «Іноземець»

Мета: Відпрацювання навичок невербального прояву емоцій, розуміння емоцій інших людей.

Час: 10 хвилин

Інструкція: Учасники розбиваються на пари «іноземець-господар» і пояснюються лише за допомогою міміки та жестів. Ситуація: «іноземець» приїжджає на вокзал, йому треба дізнатися у перехожого дорогу до потрібного будинку. Він приїжджає у гості. Господарі показують свою гостинність: вони раді його бачити, запрошують «іноземця в кімнату», запрошують пообідати. Наступний етап гри – порозумітися з «іноземцем» за допомогою міміки, жестів та інтонації. Після цього відбувається зміна ролей.

Обговорення: Чи важко було спілкуватися без слів? А зрозуміти, що від вас хоче інший? У якій ролі вам було комфортніше?

6. Вправа «Розвідник»

Мета: Розвиток спостережливості, міжособистісного емоційного інтелекту.

Час: 10 хвилин

Інструкція: Вибирається один із учасників – «розвідник». За командою ведучого «завмерли!» вся група нерухомо застигає. Кожен намагається запам'ятати свою позу, а розвідник намагається запам'ятати всіх. Уважно вивчивши пози та зовнішній вигляд учасників, «розвідник» заплющує очі (або виходить із кімнати). У цей час учасники роблять кілька змін у своєму одязі, позах, обстановці або у чомусь іншому. Після того, як зміни зроблені, «розвідник» розплющує очі (або повертається); його завдання – виявити всі зміни.

7. Вправа «Самопохвала»

Мета: підкріплення позитивних емоцій.

Інструкція: учасникам пропонується стати на якесь піднесення, наприклад, на стілець, і похвалити себе. Ця вправа дуже важлива, оскільки допомагає учасникам усвідомити, що самопізнання – важка праця.

Час: 5 хвилин

Заняття № 6

Мета: Розпізнавання свого емоційного стану та стану інших

План заняття:

Ритуал привітання

1. Вправа «Привітання»

Мета: зняття психофізичної напруги, активізація групи.

Інструкція: Учасники сідають по колу.

Почнемо нашу роботу так: встанемо (ведучий встає, спонукаючи до того ж усіх учасників групи) та привітаємось. Вітатимемося за руку з кожним, нікого не пропускаючи. Не страшно, якщо з кимось ви привітаєтесь двічі, головне – нікого не пропустити. Після виконання вправи ведучий ставить групі одне з питань: «Як настрій?», «Як ви почуваєтеся?», «Чи можемо ми приступати до роботи?»

Розминка

2. Вправа «Намалюй за хвилину»

Мета: Розвиток здатності до емпатії.

Інструкція: За одну хвилину намалюйте свій настрій, не малюючи нічого конкретного, – використовуйте тільки лінії, форми, різні кольори. Тепер передайте свій малюнок сусідові праворуч. Подивіться уважно на малюнок, який опинився у вас у руках. Спробуйте вгадати, який настрій зображено на ньому.

Час: 5 хвилин

3. Вправа «Молекули»

Зміст: Ведучий повинен знати загальну кількість людей. Він дає команди: Об'єдналися по 10, по 8, зі зменшенням, але не обов'язково все по порядку. Ті, хто не об'єднався, виходять із гри. Залишаються двоє останніх.

Час: 5 хвилин

Аналіз: Обмін враженнями після вправи. Що заважало виконувати вправи?

4. Вправа «Розминкова взаємодія»

Мета: згуртування групи, зняття емоційної напруги

Зміст: Техніка передбачає роботу у парах. Учасникам доведеться спільно виконати, здавалося б, нескладне завдання, але для цього потрібно буде налаштуватися на темп партнера та знайти баланс.

1. Учасники поділяються на пари.

2. Поставте завдання парам: узявшись за руки, один до одного, одночасно сісти на землю, потім одночасно встати.

3. Розділіть усю групу на мікрогрупи по чотири особи. Можна новостворені, а можна просто попарно поєднати вже наявні пари.

4. Тепер завдання вчотирьох виконати ті самі дії, що зазначені у пункті №2.

5. Знову поділ. Тепер група ділиться на мікроколективи із шести осіб.

6. Вшестеро виконати ті ж дії, що вказані в пункті №2.

7. Тепер ті самі дії слід виконати одним колективом всією групою одночасно (всі учасники стають у коло і беруться за руки).

Час: 5 хвилин

Чи важко вам було «налаштуватися» один на одного і діяти спільно?

5. Вправа «Зламаний телевізор»

Мета: Розвиток виразності міміки та жестів. Вправи, що дозволяють виявити турботу один про одного, створити установку на зовнішній прояв позитивних емоцій та дати її позитивне підкріплення на рівні поведінки.

Час: 10 хвилин

Учасники розбиваються на пари. Їм пропонується без слів щось повідомити. Першій групі повідомляється, що вони повинні зобразити, а інша група повинна вгадати повідомлення (текст повідомлення може не узгоджуватися з мімікою та жестами, які його передають). Після пари та завдання змінюються.

Обговорення вправи: Що викликало найбільші складнощі при передачі та сприйнятті інформації?

6. Вправа «Зіпсований телефон»

Зміст: Вибирається ведучий, який на вухо пошепки говорить одному з гравців слово або фразу, а той намагається точно також передає іншому гравцю і так по ланцюжку. Останній гравець говорить у слух те, що в нього вийшло і порівнюють із оригіналом.

Час: 10 хвилин

Рефлексія заняття

7. Вправа «Мені сьогодні»

Мета: підбити підсумок заняття.

Кожен висловлюється, починаючи зі слів: «Мені сьогодні сподобалося, що ...»

Час: 5 хвилин

Заняття № 7

Мета: розвиток інтересу до самопізнання, саморефлексії як умов розвитку внутрішньоособистісного емоційного інтелекту.

План заняття:

Ритуал привітання

1. Вправа «Передати предмет новим способом».

Зміст: Сьогодні ми вітатимемося з Вами незвичайним способом. Ваше завдання передати м'яку іграшку своєму сусідові новим, незвичайним способом і побажати вдалого дня.

Час: 5 хвилин

Обговорення. Обмін враженнями

2.Вправа «Дзеркало»

Час: 10 хвилин

Зміст вправи: Одна людина показує якусь гримасу сусідові. Той, у свою чергу, «передражнює» його якнайточніше і передає далі – своєму сусідові. «Гримаса» передається по колу. Вправа закінчується, коли гримаса повертається до першого учасника. Таким чином передаються ще кілька емоцій.

Обговорення: Чи вийшло у вас передати емоції? Які складності ви відчували?

3. Вправа «Автопортрет»

Мета: розвиток навичок самопрезентації

Час: 10 хвилин

Зміст: Вправа виконується у колі. Кожному учаснику необхідно описати себе (усно) у третій особі. Наприклад: Андрій – високий хлопець, 20 років, у нього ідеальна вага, у нього темне волосся і карі очі тощо. Після опису зовнішності переходять до опису характеристик характеру.

4. Вправа «Я бачу»

Мета: Розвиток спостережливості, усвідомлення різницю між тим, що «я бачу», і тим, що «уявляю, інтерпретую», мені здається.

Час: 10 хвилин

Зміст: Учасники групи розбиваються на пари та сідають навпроти один одного. «Кожен із учасників пари по черзі говорить одну фразу, що починається зі слів «Я бачу…», зміст якої стосується зовнішнього вигляду партнера. Тренер та учасниця групи сідають один проти одного.

Тренер: «Я бачу, що твої руки лежать навколішки».

Учасниця: «Я бачу, що ти подивилась праворуч».

Тренер: «Я бачу, що ти нахилила голову» і т.д.

Під час виконання вправи утримуватись від використання оціночних понять.

Чи важко було утриматися від використання оціночних понять?

5. Вправа «Яким я бачу себе/яким мене бачать інші»

Мета: розвиток рефлексії, міжособистісного та внутрішньоособистісного емоційного інтелекту.

Інструкція: Я перераховую свої, як мені здається, позитивні та негативні сторони. Яким мене бачать інші? Що говорять про мене мої близькі, друзі, колеги, знайомі? Чи це збігається з моїм власним сприйняттям? Чи відчуваю себе таким?

Рефлексія: Чи важко Вам оцінювати інших? Що ви відчуваєте, коли вам дають оцінку? Наскільки ваше уявлення себе співпадає з тим, що про вас думають інші?

Заняття № 7

Мета: розвитку навичок співчуття, співпереживання

Обладнання: листи паперу, фломастери, олівці, фарби, пензлики, воскова крейда.

План заняття:

Ритуал привітання

1. Вправа «Привіт із далека»

Інструкція: Поділіться будь ласка на дві групи. Парні японці, непарні європейці. Одна група «європейці», друга «японці». Потім кожен із учасників йде по колу і вітається з усіма «своїм способом»: «європейці» тиснуть руку, «японці» кланяються.

Обговорення: обмін враженнями. Може, ви знаєте привітання і ще якимись мовами, які сьогодні не прозвучали?

Час: 5 хвилин

2. Питання для обговорення. Якими якостями повинна мати людина, щоб з ними було приємно спілкуватися?

3. Психорисунок «Намалюй за хвилину».

Мета: розвиток уміння висловлювати свої емоції через малюнок, контроль експресії, розвиток розуміння чужих емоцій.

За одну хвилину необхідно намалювати свій настрій, не малюючи нічого конкретного, тільки лінії, форми, різні кольори. Потім передати свій малюнок сусіду праворуч. Розглянути уважно отриманий малюнок та спробувати вгадати, який настрій на ньому зображено.

4. Теоретична частина. Що може казати колір про наш настрій?

Час: 10 хвилин

5. Вправа «Рахунок»

Мета: згуртування групи, емоційне та м'язове розслаблення, створення атмосфери єдності.

Інструкція: ведучий називає числа. Відразу після того, як число буде названо, має стати стільки людей, скільки прозвучало. Чи не домовляючись.

Рефлексія: Чому вийшло/не вдалося виконати вправу?

Час: 5 хвилин

Теоретична частина. Що таке емпатія?

Час: 5 хвилин

6. Вправа «Малюнок на спині»

Інструкція: Вам необхідно розділити на дві команди. Кожен учасник дивиться у спину свого товариша. Вправа виконується без слів. Ведучий малює якусь просту картинку і ховає її. Потім ця картинка малюється пальцем на спині кожного останнього члена команд. Завдання – відчути і передати якомога точніше цей малюнок далі. В кінці, що стоять першими в командах, малюють те, що вони відчули, на аркушах паперу і показують усім. Ведучий дістає свою картинку та порівнює.

Обговорення: Учасникам пропонується обговорити у командах помилки та знахідки, які були в процесі вправи. Зробити висновки, потім з урахуванням цих висновків повторити вправу. При цьому перші та останні члени команд змінюються місцями.

Що допомагало розуміти та передавати відчуття? Що відчували перші та останні члени команд у першому та у другому випадку? Що заважало виконувати вправу?

Час: 10 хвилин

7. Вправа «Вгадування по руці»

Мета: розвитку вміння розуміти іншу людину.

Ведучому зав'язують очі. Гравці по одному підходять до ведучого і простягають йому руку, можуть погладити його. Завдання ведучого – вгадати на дотик, чия це рука. Щоб зробити гру веселішою та цікавішою, учасники можу

змінюватися кільцями, годинниками тощо. Одна людина може підходити до ведучого по кілька разів. Ведучий має право обмацувати тільки руку нижче ліктя. Якщо є охочі спробувати відгадувати людину по руці, гра продовжується.

Час: 10 хвилин

Обговорення: Чи важко було зрозуміти, хто перед вами стоїть? За якими ознаками ви визначили людину?

Рефлексія наприкінці заняття: «Що ви заберете із собою?»

Ритуал прощання

8. Вправа «Оплески по колу»

В ході вправи оплески спочатку звучать зовсім тихо, а потім стають все сильнішими і сильнішими. Ведучий починає тихенько плескати в долоні, дивлячись на одного з учасників та поступово підходячи до нього. Далі вже цей учасник обирає із групи наступного, кому вони аплодують удвох із ведучим. Третій обирає четвертого і т.д. Останньому учаснику аплодує вже вся група.

Час: 3 хвилини

Заняття № 8

Мета: розвитку навичок співчуття, співпереживання.

Обладнання: картки з вітанням різними мовами, аркуші паперу, фломастери, олівці, фарби, пензлики, воскова крейда, аплікації, наклейки, вирізки з журналів.

План заняття:

Ритуал привітання

1. Вправа «Привітання»

Інструкція: Встаньте, будь ласка, у коло. Витягніть не дивлячись одну картку. На вашій картці написано «Доброго дня» різними мовами світу. Прогуляйтеся по кімнаті, вітаючись з кожним, привітайте його і назвіть його ім'я.

Обговорення: Чи сподобалася вам вправа? Чи знаєте ви привітання ще якимись мовами?

Час: 5 хвилин.

2. Розминка «Друкарська машинка»

Мета: згуртування групи, зняття емоційної напруги.

Час: 5 хвилин.

Учасники групи стають у лінію. Групі дається завдання прочитати будь-яке всім знайомий вірш не хором, а послідовно, по одній букві кожен. При цьому, прогалини робить вся група одночасно ляскаючи в долоні, переклад каретки з рядка на рядок – тупаючи ногою, кома – вимовляється хором «ау». Той, хто помиляється, вибуває.

3. Вправа «Малюнок по колу»

Інструкція: Перед Вами аркуш паперу. Візьміть олівці і фломастери кольору, що вам сподобався. Можете використовувати малюнки з конвертів, кольоровий папір, один звичайний, інший з готовими аплікаціями. Сядьте зручніше. Почніть малювати. Малюнок на вільну тему. Малюйте все, що вам заманеться (7 хвилин). А тепер передайте, будь ласка, своєму сусідові праворуч. Усі передають аркуші. Подивіться будь ласка на малюнок, який ви отримали. Спробуйте зрозуміти, що хотів намалювати автор. Що вам хочеться на нього додати? Домалювати, розфарбувати, намалювати щось нове. Можете додавати все, що вам здається, не вистачає цього малюнка. Прати те, що є малюнку не можна. Через 2 хвилини передайте листок наступному Продовжуємо доки малюнки не виявляться у їх власників. Не розмовляємо.

Рефлексія:

1. Чи важко було передати свій малюнок іншому? Чи боялися що інші не зрозуміють те, що ви хотіли намалювати? Чи зіпсують ваш малюнок?

2. Що ви малювали? Щось стандартне чи підбирали під кожен малюнок окремо?

3. Чи було вам цікаво виконувати вправу? Спробувати вгадати, що хотів намалювати автор?

4. Чи було цікаво, що намалюють вам? Чи сподобався малюнок чи хочете його перемалювати?

Час: 25 хвилин

Підбиття підсумків заняття

4. Вправа «Інтерв'ю»

Час: 5 хвилин

Зміст: Ведучий просить учасників заняття уявити, що кореспонденти відомого видання братимуть у них інтерв'ю з приводу їхніх вражень від тренінгу. Передаючи один одному імпровізований «мікрофон» (маркер), учасники висловлюються про результати роботи на занятті.

Домашнє завдання: Придумати 10 способів, як можна впоратися з поганим настроєм.

Заняття № 9

Мета: розвиток уміння керування своїми емоціями, контролю експресії.

Обладнання: картки з вітанням різними мовами, аркуші паперу, фломастери, олівці, фарби, пензлики, воскова крейда, аплікації, наклейки, вирізки з журналів.

План заняття:

Ритуал привітання

1.Вправа «Посмішка по колу»

Час: 5 хвилин

Зміст: Усі беруться за руки і «передають посмішку по колу»: кожен учасник повертається до свого сусіда праворуч чи ліворуч і, побажавши йому щось хороше та приємне, посміхається йому, та посміхається наступному сусідові тощо. При цьому можна образно «взяти посмішку» в з'єднані долоні і дбайливо «передавати» її до рук, з рук в руки.

2. Вправа «Постав бал емоції»

Час: 10 хвилин

Зміст: Всім учасникам лунають бланки з перерахованими емоціями (позитивними та негативними) і пропонується поставити бал (від 1 до 10) біля кожної емоції залежно від того, як часто її відчуває учасник.

3. Вправа «Аукціон» (перевірка домашнього завдання)

Час: 10 хвилин

За типом аукціону пропонується якнайбільше способів, що допомагають впоратися з поганим настроєм.

Теоретична частина. Способи впоратися з поганим настроєм.

4. Вправа «Назви емоцію»

Час: 10 хвилин

Зміст: Передаючи м'яч по колу, учасники називають емоції, що заважають спілкуванню. Потім м'яч передається в інший бік, і називаються емоції, що допомагають спілкуванню. Емоції можна висловлювати різними засобами: через рух, позу, міміку, жести, інтонацію.

5. Вправа «Піктограма»

Час: 10 хвилин

Я роздам деяким з вас картки, на яких позначені ті чи інші емоційні стани. Картки, що отримали, прочитають, що на них написано, але так, щоб напис не бачили інші члени групи і потім по черзі зобразять цей стан. Інші спробують зрозуміти, який стан зображено. Доки м'яч не побуває у кожного з учасників.

6. Побажання на завтрашній день.

Інструкція: Ми добре попрацювали з вами. Давайте зараз передаватимемо запалену свічку і говоритимемо теплі побажання на завтрашній день. (Я бажаю тобі здоров'я, щастя, впевненості, гарних позначок, веселого настрою тощо).

Домашнє завдання:

1. Що заважає мені у ситуаціях спілкування?

2. Які особисті якості мені допомагають чи заважають уживатися з іншими людьми?

Заняття № 10

Мета: розвитку навичок управління емоціями, контроль експресії, конструктивного вирішення конфліктів.

План заняття:

Ритуал привітання

1. Вправа «Побажання»

Мета: підкріплення позитивних емоцій.

Час: 5 хвилин

Передайте м'яч тому, кому хочеться зі словами: «Я бажаю тобі..»

Основна частина

2. Вправа «Розтисніть кулак»

Мета: розвиток контролю експресії.

Час: 7 хвилин

Один стискає руку в кулак, інший намагається розтиснути його (не можна завдавати біль). Потім партнери змінюються ролями. Обговорюються несилові методи, що застосовувалися: умовляння, прохання, хитрість.

3. Теоретична частина. Навчання виходу із конфлікту.

4. Вправа «Проштовхування в автобусі»

Зміст: Усі учасники стають спиною один до одного, а один учасник повинен протискатися між ними, як у автобусі. Потім у нього запитують, яке було до нього відношення, які почуття відчував.

Час: 5 хвилин

5. Вправа «Мистецтво гідної відмови»

Мета: розвиток управління своїми та чужими емоціями.

Зміст: В учасників запитують, чи часто і за яких обставин у повсякденному житті їм доводиться говорити «ні» і чи завжди це легко. За яких обставин, у якому оточенні це зробити важче? Потім теми, запропоновані самими учасниками (ситуації відмови, які викликають труднощі) розігруються сценки.

Спільно з групою виробляються прийнятні правила гідної відмови: твердо, але доброзичливо і спокійно говорити «ні», не вступаючи в суперечки, суперечки; погоджуватися з доказами, але при цьому стояти на своєму; м'яко припинити розмову; навести співрозмовнику свої аргументи; запропонувати компроміс.

6. Вправа «Прокурори та адвокати».

Мета: розвиток умінь конструктивного ведення спору, відстоювання власної позиції.

Одні члени групи на деякий час стають обвинуваченими, інші – прокурорами, а треті адвокатами. Розподіл складає основі жереба. Обвинувачений сідає на окремий стілець. Завдання прокурорів висувати свої звинувачення щодо поведінки, якостей особистості обвинуваченого члена групи, його суджень, захоплень, зовнішності та ін. Завдання адвокатів – відстоювати переваги особистості, аргументовано відкидати звинувачення, акцентувати увагу на сильних сторонах особистості.

Після виступу обох сторін обвинувачений має право ставити запитання і тим, і іншим. У цілому нині акцент має бути зроблено прийняття цілісного образу кожного члена групи колективом.

Питання на закріплення: Що таке конфлікт? Які стратегії під час вирішення конфліктів використовують? Яка динаміка розвитку конфлікту? Як уникнути конфлікту?

Заключна частина

7. Вправа «Дружній човен»

Час: 10 хвилин

Зміст: На аркуші паперу кожен описує свою долоню, внизу підписує своє ім'я. Учасники залишають листочки на стільцях, самі встають і, рухаючись від аркуша до аркуша, пишуть один одному на намальованих долонях щось гарне (які сподобалися якості цієї людини, побажання їй). Обмін враженнями.

3.2. Аналіз ефективності розробленої програми

Виходячи з отриманих результатів за тест на визначення рівня стресостійкості (авторська методика І. А. Усатова), можна зробити висновок, що існують відмінності показників стресостійкості в учнів:

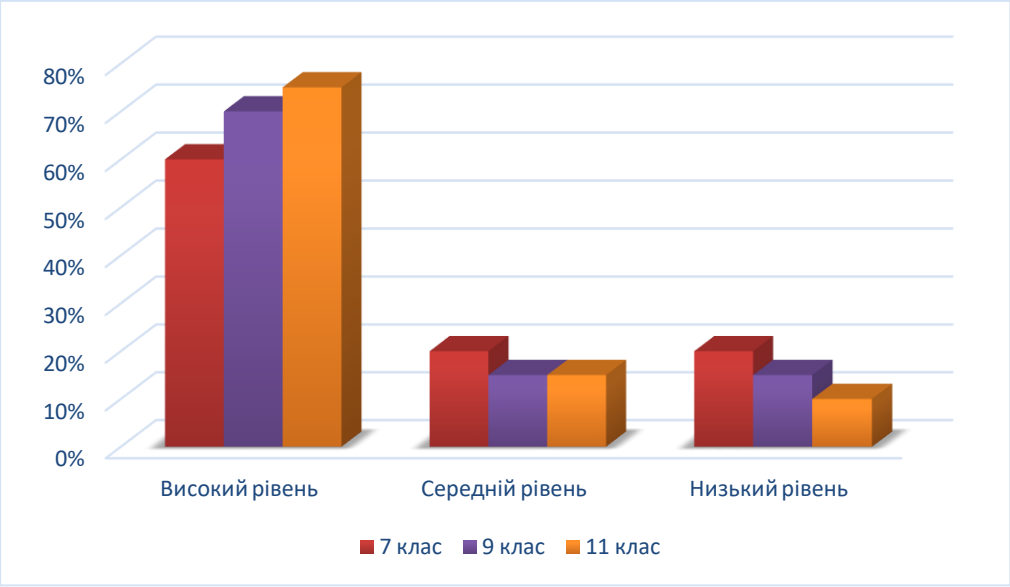


Рис. 3.1. Результати тесту на визначення рівня стресостійкості

Аналіз результатів, представлених рис. 3.1, показав, що серед учнів 7 класу 12 (60%) мали високий рівень, 4 (20%) – середній рівень, 4 (20%) – низький рівень стресостійкості. Серед учнів 9 класу 14 (70%) мали високий рівень, 3 (15%) – середній рівень, 3 (15%) – низький рівень стресостійкості. Серед учнів 11 класу 15 (75%) мали високий рівень, 3 (15%) – середній рівень, 2 (10%) – низький рівень стресостійкості.

За тестом Томаса нами були отримані такі результати:

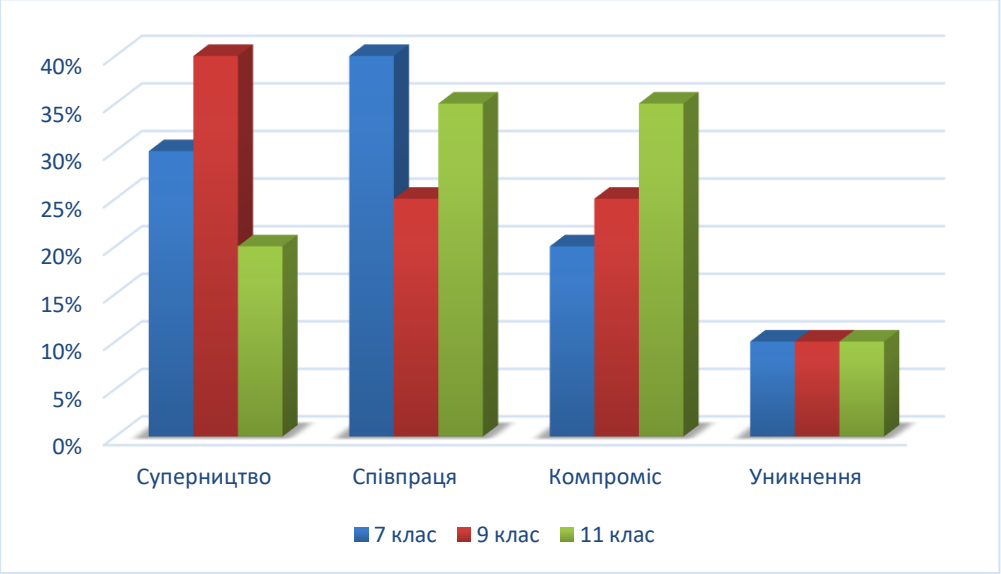


Рис. 3.2. Результати тесту Томаса

Аналіз результатів, представлених рис. 3.2, показав, що у 6 учнів 7 класу (30%) домінує суперництво, у 8 респондентів (40%) – співпраця, у 4 респондентів (20%) – компроміс, у 2 респондентів (10%) – уникнення. У 8 учнів 9 класу (40%) домінує суперництво, у 5 респондентів (25%) – співпраця, у 5 респондентів (25%) – компроміс, у 2 респондентів (10%) – уникнення. У 4 учнів 11 класу (20%) домінує суперництво, у 7 респондентів (35%) – співпраця, у 7 респондентів (35%) – компроміс, у 2 респондентів (10%) – уникнення. Отже, в учнів 7 класу більш виражена співпраця, в учнів 9 класу більш виражене суперництво та компроміс, в учнів 11 класу однаково виражені співпраця, компроміс.

Таблиця 3.1

Результати учнів 7 класу

Учні	Суперництво	Співпраця	Компроміс	Уникнення	Пристосування
1	12	2	8	2	4
2	5	12	5	5	3
3	12	6	5	5	2
4	12	5	5	5	3
5	12	5	5	5	3
6	4	12	4	6	4
7	4	12	4	6	4
8	5	12	5	5	3
9	4	12	4	6	4
10	6	4	12	4	4
11	4	5	12	5	4
12	12	5	5	4	4
13	12	5	5	5	3

14	4	4	5	12	5
15	4	5	12	5	4
16	4	12	5	5	4
17	3	12	5	5	5
18	4	4	5	12	5
19	6	5	12	4	3
20	4	12	6	4	4

Таблиця 3.2

Результати учнів 9 класу

Учні	Суперництво	Співпраця	Компроміс	Уникнення	Пристосування
1	5	12	5	5	3
2	12	3	8	3	4
3	12	7	4	4	3
4	12	6	5	5	2
5	12	5	5	5	3
6	4	12	4	4	6
7	12	5	6	5	2
8	4	4	4	12	6
9	12	4	6	4	4
10	4	4	12	6	4
11	4	12	4	6	4
12	12	5	5	5	3
13	4	4	4	12	6
14	5	12	5	5	3
15	4	6	12	4	4

16	5	12	5	5	3
17	7	4	12	4	3
18	5	5	12	5	3
19	3	5	12	5	5
20	12	5	5	5	3

Таблиця 3.3

Результати учнів 11 класу

Учні	Суперництво	Співпраця	Компроміс	Уникнення	Пристосування
1	12	8	7	4	3
2	6	12	8	3	4
3	3	12	6	4	3
4	3	7	12	4	3
5	4	12	8	3	3
6	3	7	12	4	5
7	12	8	6	3	2
8	4	12	5	3	4
9	12	7	6	4	4
10	3	6	12	3	6
11	4	12	8	4	4
12	4	7	12	4	3
13	4	8	6	12	4
14	4	8	12	4	3
15	3	8	12	4	4
16	4	12	8	3	4
17	3	8	12	3	5
18	12	7	8	5	3

19	3	12	7	4	4
20	3	6	7	12	3

В результаті контрольного дослідження за Опитувальником діагностики агресивних та ворожих реакцій людини агресивності Басса-Дарки було отримано дані про виразність восьми форм прояву агресії.

Таблиця 3.4

Середні значення проявів агресивності

	Учні 7 класу	Учні 9 класу	Учні 11 класу
Фізична агресія	3,8	3,8	3,5
Непряма агресія	3,8	5,4	3,7
Роздратування	4,6	6,2	5,2
Негативізм	3	2	2
Образа	3,6	3,9	3,5
Підозрілість	3,7	3,9	3,6
Вербальна агресія	5,2	5,7	5,4
Почуття провини	5,1	5,6	5,3
Індекс ворожості	7,2	7,9	7,3
Індекс агресивності	14,2	16,0	14,8

З таблиці видно, що після корекційної програми показники зменшилися, в учнів 7 класу зберігся вищий показник негативізму. Найбільш сильні відмінності проявів агресивності зафіксовані за індексом агресивності, непрямої агресії, роздратування, вербальної агресії.

За методикою «Копінг-стратегій» Р. Лазаруса та С. Фолкмана нами були отримані такі результати:

Таблиця 3.5

Результати методики «Копінг-стратегій» Р. Лазаруса та С. Фолкмана в учнів 7 класу

Копінг-стратегії	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Конфронтація	20%	30%	50%
Дистанціювання	40%	30%	30%
Самоконтроль	60%	30%	10%
Пошук соціальної підтримки	20%	40%	40%
Визнання власної відповідальності	40%	40%	20%
Втеча-уникнення	20%	30%	50%
Планування рішення проблеми	50%	30%	20%
Позитивна переоцінка	30%	50%	20%

Аналіз результатів, представлених табл. 3.5, показав, що у 4 учнів 7 класу (20%) конфронтація має високий рівень, у 6 (30%) – середній рівень, 10 (50%) – низький рівень. У 8 респондентів (40%) дистанціювання має високий рівень, у 6 (30%) – середній рівень, 6 (30%) – низький рівень. У 12 респондентів (60%) самоконтроль має високий рівень, у 6 (30%) – середній рівень, 2 (10%) – низький рівень. У 4 респондентів (20%) пошук соціальної підтримки має високий рівень, у 8 (40%) – середній рівень, 8 (40%) – низький рівень. У 8 респондентів (40%) визнання власної відповідальності має високий рівень, у 8 (40%) – середній рівень, 4 (20%) – низький рівень. У 4 респондентів (20%) втеча-уникнення має високий рівень, у 6 (30%) – середній рівень, 10 (50%) – низький рівень. У 10 респондентів (50%) планування рішення проблеми має високий рівень, у 6 (30%) – середній рівень, 4 (20%) – низький рівень. У 6 респондентів (30%) позитивна переоцінка має високий рівень, у 10 (50%) – середній рівень, 4 (20%) – низький

рівень.

Таблиця 3.6

Результати методики «Копінг-стратегій» Р. Лазаруса та С. Фолкмана в учнів 9 класу

Копінг-стратегії	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Конфронтація	20%	30%	50%
Дистанціювання	30%	40%	40%
Самоконтроль	70%	20%	10%
Пошук соціальної підтримки	20%	50%	30%
Визнання власної відповідальності	50%	30%	20%
Втеча-уникнення	20%	20%	60%
Планування рішення проблеми	70%	20%	10%
Позитивна переоцінка	20%	40%	40%

Аналіз результатів, представлених табл. 3.6., показав, що у 4 учнів 9 класу (20%) конфронтація має високий рівень, у 6 (30%) – середній рівень, 10 (50%) – низький рівень. У 6 респондентів (30%) дистанціювання має високий рівень, у 8 (40%) – середній рівень, 8 (40%) – низький рівень. У 14 респондентів (70%) самоконтроль має високий рівень, у 4 (20%) – середній рівень, 2 (10%) – низький рівень. У 4 респондентів (20%) пошук соціальної підтримки має високий рівень, у 10 (50%) – середній рівень, 6 (30%) – низький рівень. У 10 респондентів (50%) визнання власної відповідальності має високий рівень, у 6 (30%) – середній рівень, 4 (20%) – низький рівень. У 4 респондентів (20%) втеча-уникнення має високий рівень, у 4 (20%) – середній рівень, 12 (60%) – низький рівень. У 14 респондентів (70%) планування рішення проблеми має високий рівень, у 4 (20%) – середній рівень, 2 (10%) – низький рівень. У 4 респондентів (20%) позитивна

переоцінка має високий рівень, у 8 (40%) – середній рівень, 8 (40%) – низький рівень.

Таблиця 3.7

Результати методики «Копінг-стратегій» Р. Лазаруса та С. Фолкмана в учнів 11 класу

Копінг-стратегії	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Конфронтація	10%	30%	60%
Дистанціювання	30%	30%	40%
Самоконтроль	80%	10%	10%
Пошук соціальної підтримки	50%	40%	10%
Визнання власної відповідальності	70%	20%	10%
Втеча-уникнення	20%	20%	60%
Планування рішення проблеми	80%	10%	10%
Позитивна переоцінка	50%	30%	20%

Аналіз результатів, представлених табл. 3.7., показав, що у 2 учнів 11 класу (10%) конфронтація має високий рівень, у 6 (30%) – середній рівень, 12 (60%) – низький рівень. У 6 респондентів (30%) дистанціювання має високий рівень, у 6 (30%) – середній рівень, 8 (40%) – низький рівень. У 16 респондентів (80%) самоконтроль має високий рівень, у 2 (10%) – середній рівень, 2 (10%) – низький рівень. У 10 респондентів (50%) пошук соціальної підтримки має високий рівень, у 8 (40%) – середній рівень, 2 (10%) – низький рівень. У 14 респондентів (70%) визнання власної відповідальності має високий рівень, у 4 (20%) – середній рівень, 2 (10%) – низький рівень. У 4 респондентів (20%) втеча-уникнення має високий рівень, у 4 (20%) – середній рівень, 12 (60%) – низький рівень. У 16

респондентів (80%) планування рішення проблеми має високий рівень, у 2 (10%) – середній рівень, 2 (10%) – низький рівень. У 10 респондентів (50%) позитивна переоцінка має високий рівень, у 6 (30%) – середній рівень, 4 (20%) – низький рівень.

З таблиці видно, що у більшості учнів 7 класу спостерігається низький рівень конфронтації, високий рівень дистанціювання, високий рівень самоконтролю, середній та низький рівень пошуку соціальної підтримки, високий та середній рівень визнання власної відповідальності, низький рівень втечі-уникнення, високий рівень планування рішення проблеми, середній рівень позитивної переоцінки. У більшості учнів 9 класу спостерігається низький рівень конфронтації, середній та низький рівень дистанціювання, високий рівень самоконтролю, середній рівень пошуку соціальної підтримки, високий рівень визнання власної відповідальності, низький рівень втечі-уникнення, високий рівень планування рішення проблеми, середній та низький рівень позитивної переоцінки.

Нами був застосований аналіз кореляції Спірмена:

Таблиця 3.8

Аналіз кореляції Спірмена за результатами учнів 7 класу

Кореляція	Фізична агресія	Непряма агресія	Роздратування	Негативізм	Образа	Підозрілість	Вербальна агресія	Почуття провини	Індекс ворожості	Індекс агресивності
Суперництво	-0,280	-0,280	**-0,695**	-0,161	-0,209	-0,002	-0,112	-0,190	0,206	0,190
Співпраця	0,062	0,062	**0,559**	0,195	-0,004	0,095	**0,332**	**0,299**	0,042	-0,078
Компроміс	**0,309**	**0,309**	-0,062	-0,221	0,104	**0,346**	-0,002	0,100	0,022	0,120
Уникнення	-0,059	-0,059	0,223	0,153	0,188	**-0,428**	**-0,334**	**-0,307**	**-0,360**	**-0,405**
Пристосування	0,143	0,143	0,224	0,125	0,179	-0,244	0,024	0,058	-0,188	0,030

В учнів 7 класу був визначений значний зв’язок між суперництвом та

роздратуванням, де коефіцієнт кореляції склав -0,695 (зворотний, або негативний зв'язок), тобто, чим більше суперництво, тим менше роздратування. Встановлено зв'язок між співпрацею та роздратуванням, де коефіцієнт кореляції склав 0,559 (прямий, або позитивний зв'язок), тобто, чим більше співпраця, тим більше роздратування. Встановлено зв'язок між співпрацею та вербальною агресією, де коефіцієнт кореляції склав 0,332 (прямий, або позитивний зв'язок), тобто, чим більше співпраця, тим більше вербальна агресія. Встановлено зв'язок між співпрацею та почуттям провини, де коефіцієнт кореляції склав 0,299 (прямий, або позитивний зв'язок), тобто, чим більше співпраця, тим більше почуття провини. Встановлено зв'язок між компромісом та фізичною агресією, де коефіцієнт кореляції склав 0,309 (прямий, або позитивний зв'язок), тобто, чим більше компроміс, тим більше фізична агресія. Встановлено зв'язок між компромісом та непрямою агресією, де коефіцієнт кореляції склав 0,309 (прямий, або позитивний зв'язок), тобто, чим більше компроміс, тим більше непряма агресія. Встановлено зв'язок між компромісом та підозрілістю, де коефіцієнт кореляції склав 0,346 (прямий, або позитивний зв'язок), тобто, чим більше компроміс, тим більше підозрілість. Встановлено зв'язок між уникненням та підозрілістю, де коефіцієнт кореляції склав -0,428 (зворотний, або негативний зв'язок), тобто, чим більше уникнення, тим менше підозрілість. Встановлено зв'язок між уникненням та вербальною агресією, де коефіцієнт кореляції склав -0,334 (зворотний, або негативний зв'язок), тобто, чим більше уникнення, тим менше вербальна агресія. Встановлено зв'язок між уникненням та почуттям провини, де коефіцієнт кореляції склав -0,307 (зворотний, або негативний зв'язок), тобто, чим більше уникнення, тим менше почуття провини. Встановлено зв'язок між уникненням та індексом ворожості, де коефіцієнт кореляції склав -0,360 (зворотний, або негативний зв'язок), тобто, чим більше уникнення, тим менше індекс ворожості. Встановлено зв'язок між уникненням та індексом агресивності, де коефіцієнт кореляції склав -0,405 (зворотний, або негативний зв'язок), тобто, чим більше уникнення, тим менше індекс агресивності.

Таблиця 3.9

Аналіз кореляції Спірмена за результатами учнів 9 класу

Кореляція	Фізична агресія	Непряма агресія	Роздратування	Негативізм	Образа	Підозрілість	Вербальна агресія	Почуття провини	Індекс ворожості	Індекс агресивності
Суперництво	-0,139	0,095	0,077	0,165	-0,164	-0,164	-0,086	0,110	0,345	0,241
Співпраця	0,071	0,127	0,097	-0,238	0,132	0,132	**0,354**	0,069	-0,105	0,177
Компроміс	**0,405**	**-0,389**	-0,091	-0,004	**0,391**	**0,391**	-0,501	-0,123	**-0,503**	-0,171
Уникнення	**-0,341**	0,270	-0,068	-0,057	**-0,415**	**-0,415**	**0,310**	-0,129	0,233	-0,238
Пристосування	-0,175	-0,131	-0,131	0,249	-0,082	-0,082	0,046	0,042	0,083	**-0,328**

В учнів 9 класу був визначений значний зв’язок між співпрацею та вербальною агресією, де коефіцієнт кореляції склав 0,354 (прямий, або

позитивний зв’язок), тобто, чим більше суперництво, тим більше вербальна агресія. Встановлено зв’язок між компромісом та фізичною агресією, де коефіцієнт кореляції склав 0,405 (прямий, або позитивний зв’язок), тобто, чим більше компроміс, тим більше фізична агресія. Встановлено зв’язок між компромісом та непрямою агресією, де коефіцієнт кореляції склав -0,389 (зворотний, або негативний зв’язок), тобто, чим більше компроміс, тим менше непряма агресія. Встановлено зв’язок між компромісом та образою, де коефіцієнт кореляції склав 0,391 (прямий, або позитивний зв’язок), тобто, чим більше компроміс, тим більше образа. Встановлено зв’язок між компромісом та підозрілістю, де коефіцієнт кореляції склав 0,391 (прямий, або позитивний зв’язок), тобто, чим більше компроміс, тим більше підозрілість. Встановлено зв’язок між компромісом та індексом ворожості, де коефіцієнт кореляції склав -0,503 (зворотний, або негативний зв’язок), тобто, чим більше компроміс, тим менше індекс ворожості. Встановлено зв’язок між уникненням та фізичною агресією, де коефіцієнт кореляції склав -0,341 (зворотний, або негативний зв’язок), тобто, чим більше уникнення, тим менше фізична агресія. Встановлено зв’язок між уникненням та образою, де коефіцієнт кореляції склав -0,415 (зворотний, або негативний зв’язок), тобто, чим більше уникнення, тим менше образа. Встановлено зв’язок між уникненням та підозрілістю, де коефіцієнт кореляції склав -0,415 (зворотний, або негативний зв’язок), тобто, чим більше уникнення, тим менше підозрілість. Встановлено зв’язок між уникненням та вербальною агресією, де коефіцієнт кореляції склав 0,310 (прямий, або позитивний зв’язок), тобто, чим більше уникнення, тим більше вербальна агресія. Встановлено зв’язок між пристосуванням та індексом агресивності, де коефіцієнт кореляції склав -0,328 (зворотний, або негативний зв’язок), тобто, чим більше пристосування, тим менше індекс агресивності.

Таблиця 3.10

Аналіз кореляції Спірмена за результатами учнів 11 класу

Кореляція	Фізична агресія	Непряма агресія	Роздратування	Негативізм	Образа	Підозрілість	Вербальна агресія	Почуття провини	Індекс ворожості	Індекс агресивності
Суперництво	0,152	-0,130	-0,113	0,012	-0,212	**-0,535**	-0,017	-0,150	0,036	0,038
Співпраця	-0,115	0,011	0,200	**-0,366**	0,004	0,092	0,014	-0,062	-0,005	0,042
Компроміс	0,049	0,275	-0,037	0,138	0,218	-0,007	**0,358**	**0,584**	-0,042	-0,081
Уникнення	-0,137	-0,253	-0,233	-0,005	0,158	**0,424**	**-0,502**	**-0,424**	-0,111	-0,022
Пристосування	0,049	0,080	0,103	**0,421**	-0,022	0,184	0,180	**0,318**	0,142	0,073

В учнів 11 класу був визначений значний зв’язок між суперництвом та підозрілістю, де коефіцієнт кореляції склав -0,535 (зворотний, або негативний

зв’язок), тобто, чим більше суперництво, тим менше підозрілість. Встановлено зв’язок між співпрацею та негативізмом, де коефіцієнт кореляції склав -0,366 (зворотний, або негативний зв’язок), тобто, чим більше співпраця, тим менше негативізм. Встановлено зв’язок між компромісом та вербальною агресією, де коефіцієнт кореляції склав 0,358 (прямий, або позитивний зв’язок), тобто, чим більше компроміс, тим більше вербальна агресія. Встановлено зв’язок між компромісом та почуттям провини, де коефіцієнт кореляції склав 0,584 (прямий, або позитивний зв’язок), тобто, чим більше компроміс, тим більше почуття провини. Встановлено зв’язок між уникненням та підозрілістю, де коефіцієнт кореляції склав 0,424 (прямий, або позитивний зв’язок), тобто, чим більше уникнення, тим більше підозрілість. Встановлено зв’язок між уникненням та вербальною агресією, де коефіцієнт кореляції склав -0,502 (зворотний, або негативний зв’язок), тобто, чим більше уникнення, тим менше вербальна агресія. Встановлено зв’язок між уникненням та почуттям провини, де коефіцієнт кореляції склав -0,424 (зворотний, або негативний зв’язок), тобто, чим більше уникнення, тим менше почуття провини. Встановлено зв’язок між пристосуванням та негативізмом, де коефіцієнт кореляції склав 0,421 (прямий, або позитивний зв’язок), тобто, чим більше пристосування, тим більше негативізм. Встановлено зв’язок між пристосуванням та почуттям провини, де коефіцієнт кореляції склав 0,318 (прямий, або позитивний зв’язок), тобто, чим більше пристосування, тим більше почуття провини.

Висновки до 3 розділу

Програма подолання міжособистісних конфліктів була складена з урахуванням психологічних особливостей учнів, а саме рівня стресостійкості, стилю поведінки в конфліктній ситуації, агресивності, копінг-стратегій тощо. Завдання програми включали: розвиток якостей особистості, які сприяють успішній соціалізації та зниженню конфліктності; розвиток здатності адекватно розуміти себе та інших; розвиток емпатії; навчання управлінню емоційним

станом; розвиток емоційної грамотності; навчання зняття стресової напруги; навчання прийомам емоційного стримування. Форма роботи: групова. Тривалість програми та кількість занять: програма складається із 10 занять. Режиму проведення – 2 заняття на тиждень, цикл розрахований на 5 тижнів. Час проведення – 50 хвилин. Оптимальна кількість учасників – 10-12 осіб.

Наприкінці дослідження серед учнів 7 класу 60% мали високий, 20% – середній, 20% – низький рівень стресостійкості. Серед учнів 9 класу 70% мали високий, 15% – середній, 15% – низький рівень стресостійкості. Серед учнів 11 класу 75% мали високий, 15% – середній, 10% – низький рівень стресостійкості.

У 30% учнів 7 класу домінує суперництво, у 40% – співпраця, у 20% – компроміс, у 10% – уникнення. У 40% учнів 9 класу домінує суперництво, у 25% – співпраця, у 25% – компроміс, у 10% – уникнення. У 20% учнів 11 класу домінує суперництво, у 35% – співпраця, у 35% – компроміс, у 10% – уникнення. Отже, в учнів 7 класу більш виражена співпраця, в учнів 9 класу більш виражене суперництво та компроміс, в учнів 11 класу однаково виражені співпраця, компроміс.

Після корекційної програми показники агресивності зменшилися, в учнів 7 класу зберігся вищий показник негативізму. Найбільш сильні відмінності проявів агресивності зафіксовані за індексом агресивності, непрямої агресії, роздратування, вербальної агресії.

У 20% учнів 7 класу конфронтація має високий, у 30% – середній, 50% – низький рівень. У 40% респондентів дистанціювання має високий, у 30% – середній, 30% – низький рівень. У 60% респондентів самоконтроль має високий, у 30% – середній, 10% – низький рівень. У 20% респондентів пошук соціальної підтримки має високий, у 40% – середній, 40% – низький рівень. У 40% респондентів визнання власної відповідальності має високий, у 40% – середній, 20% – низький рівень. У 20% втеча-уникнення має високий, у 30% – середній, 50% – низький рівень. У 50% планування рішення проблеми має високий, у 30% – середній, 20% – низький рівень. У 30% позитивна переоцінка має високий, у 50%

– середній, 20% – низький рівень.

У 20% учнів 9 класу конфронтація має високий, у 30% – середній, 50% – низький рівень. У 30% респондентів дистанціювання має високий, у 40% – середній, 40% – низький рівень. У 70% респондентів самоконтроль має високий, у 20% – середній, 10% – низький рівень. У 20% респондентів пошук соціальної підтримки має високий, у 50% – середній, 30% – низький рівень. У 50% респондентів визнання власної відповідальності має високий, у 30% – середній, 20% – низький рівень. У 20% втеча-уникнення має високий, у 20% – середній, 60% – низький рівень. У 70% планування рішення проблеми має високий, у 20% – середній, 10% – низький рівень. У 20% позитивна переоцінка має високий, у 40% – середній, 40% – низький рівень.

У 10% учнів 11 класу конфронтація має високий, у 30% – середній, 60% – низький рівень. У 30% респондентів дистанціювання має високий, у 30% – середній, 40% – низький рівень. У 80% респондентів самоконтроль має високий, у 10% – середній, 10% – низький рівень. У 50% респондентів пошук соціальної підтримки має високий, у 40% – середній, 10% – низький рівень. У 70% респондентів визнання власної відповідальності має високий, у 20% – середній, 10% – низький рівень. У 20% втеча-уникнення має високий, у 20% – середній, 60% – низький рівень. У 80% планування рішення проблеми має високий, у 10% – середній, 10% – низький рівень. У 50% позитивна переоцінка має високий, у 30% – середній, 20% – низький рівень.

У більшості учнів 7 класу спостерігається низький рівень конфронтації, високий рівень дистанціювання, високий рівень самоконтролю, середній та низький рівень пошуку соціальної підтримки, високий та середній рівень визнання власної відповідальності, низький рівень втечі-уникнення, високий рівень планування рішення проблеми, середній рівень позитивної переоцінки. У більшості учнів 9 класу спостерігається низький рівень конфронтації, середній та низький рівень дистанціювання, високий рівень самоконтролю, середній рівень пошуку соціальної підтримки, високий рівень визнання власної відповідальності,

низький рівень втечі-уникнення, високий рівень планування рішення проблеми, середній та низький рівень позитивної переоцінки.

В учнів 7 класу було встановлено, чим більше суперництво, тим менше роздратування (r = -0,695); чим більше співпраця, тим більше роздратування (r = 0,559), вербальна агресія (r = 0,332), почуття провини (r = 0,299); чим більше компроміс, тим більше фізична агресія (r = 0,309), непряма агресія (r = 0,309), підозрілість (r = 0,346); чим більше уникнення, тим менше підозрілість (r = -0,428), вербальна агресія (r = -0,334), почуття провини (r = -0,307), індекс ворожості (r = -0,360), індекс агресивності (r = -0,405).

В учнів 9 класу було встановлено, чим більше суперництво, тим більше вербальна агресія (r = 0,354); чим більше компроміс, тим більше фізична агресія (r = 0,405), образа (r = 0,391), підозрілість (r = 0,391), менше непряма агресія (r = -0,389), індекс ворожості (r = -0,503); чим більше уникнення, тим більше вербальна агресія (r = 0,310), менше фізична агресія (r = -0,341), образа (r = -0,415), підозрілість (r = -0,415); чим більше пристосування, тим менше індекс агресивності (r = -0,328).

В учнів 11 класу було встановлено, чим більше суперництво, тим менше підозрілість (r = -0,535); чим більше співпраця, тим менше негативізм (r = -0,366); чим більше компроміс, тим більше вербальна агресія (r = 0,358), почуття провини (r = 0,584); чим більше уникнення, тим більше підозрілість (r = 0,424), менше вербальна агресія (r = -0,502), почуття провини (r = -0,424); чим більше пристосування, тим більше негативізм (r = 0,421), почуття провини (r = 0,318).

ВИСНОВКИ

1. Описано поняття конфліктів у психології. Конфліктність – це складний феномен, який може проявлятися на різних рівнях взаємодії, складається з компонентів, переважання одного з яких визначає варіативність її проявів. Наявні в психології дані дозволяють вибудувати загальну концепцію, де можна визначити місце і своєрідність проявів конфлікту і конфліктності як властивості особистості. Але водночас більш чітке визначення конфліктності і тим більше конкретна структура конфліктності залишаються поза теоретичним і практичним аналізом. Структурними компонентами конфліктності насамперед є гностичний, афективний, поведінковий. Існує безліч класифікацій і моделей поведінки дорослих людей у конфліктах, за яких поняття конфліктності використовується часто. Але водночас недостатня увага приділяється вивченню цієї проблеми різних етапах онтогенезу.

2. Визначено психологічні умови виникнення і розвитку міжособистісних конфліктів. Детермінація конфліктності соціальних відносин виявляється на різних рівнях – внутрішньо-особистісному, міжособистісному, внутрішньо-груповому, міжгруповому, соціальному. Важливим є те, в якій сфері соціальних відносин відбувається конфлікт (професійній, навчальній, дозвільній, сімейній), в якій ситуації відбувається взаємодія (приватна чи публічна, невизначена), який масштаб проблеми, що лежить в основі конфлікту, хто є опонентом і які дії він здійснює тощо.

3. Емпірично досліджено психологічні аспекти виникнення і розвитку міжособистісних конфліктів. З метою вивчення психологічних аспектів виникнення і розвитку міжособистісних конфліктів нами було розроблено емпіричне дослідження. Вибірка складалась із 60 осіб – 20 учнів 7 класу, 20 учнів 9 класу, 20 учнів 11 класу.

Для вивчення психологічних умов виникнення і розвитку міжособистісних конфліктів було обрано чотири методики: Тест на визначення рівня стресостійкості (авторська методика І. А. Усатова), Тест К. Томаса «Визначення

стилю поведінки в конфліктній ситуації», Опитувальник агресивності А. Басса та А. Дарки, Методика «Копінг-стратегій» Р. Лазаруса та С. Фолкмана.

На початку дослідження серед учнів 7 класу 15% мали високий, 35% – середній, 50% – низький рівень стресостійкості. Серед учнів 9 класу 25% мали високий, 35% – середній, 40% – низький рівень стресостійкості. Серед учнів 11 класу 35% мали високий, 35% – середній, 30% – низький рівень стресостійкості.

У 50% учнів 7 класу домінує суперництво, у 25% – співпраця, у 15% – компроміс, у 10% – уникнення. У 60% учнів 9 класу домінує суперництво, у 10% – співпраця, у 15% – компроміс, у 15% – уникнення. У 30% учнів 11 класу домінує суперництво, у 30% – співпраця, у 30% – компроміс, у 10% – уникнення. Отже, в учнів 7 класу більш виражена співпраця, в учнів 9 класу більш виражене суперництво та уникнення, в учнів 11 класу однаково виражені суперництво, співпраця, компроміс.

В учнів 7 класу вищий показник негативізму. Найбільш сильні відмінності проявів агресивності між зафіксовані за індексом агресивності, непрямої агресії, роздратування, вербальної агресії.

У 20% учнів 7 класу конфронтація має високий, у 40% – середній, 40% – низький рівень. У 50% респондентів дистанціювання має високий, у 30% – середній, 20% – низький рівень. У 50% респондентів самоконтроль має високий, у 40% – середній, 10% – низький рівень. У 15% респондентів пошук соціальної підтримки має високий, у 55% – середній, 30% – низький рівень. У 20% респондентів визнання власної відповідальності має високий, у 35% – середній, 45% – низький рівень. У 30% втеча-уникнення має високий, у 30% – середній, 40% – низький рівень. У 40% планування рішення проблеми має високий, у 30% – середній, 30% – низький рівень. У 10% позитивна переоцінка має високий, у 30% – середній, 60% – низький рівень.

У 20% учнів 9 класу конфронтація має високий, у 50% – середній, 30% – низький рівень. У 40% респондентів дистанціювання має високий, у 40% – середній, 20% – низький рівень. У 50% респондентів самоконтроль має високий,

у 40% – середній, 10% – низький рівень. У 20% респондентів пошук соціальної підтримки має високий, у 60% – середній, 20% – низький рівень. У 30% респондентів визнання власної відповідальності має високий, у 40% – середній, 30% – низький рівень. У 20% втеча-уникнення має високий, у 40% – середній, 40% – низький рівень. У 50% планування рішення проблеми має високий, у 30% – середній, 20% – низький рівень. У 10% позитивна переоцінка має високий, у 30% – середній, 60% – низький рівень.

У 20% учнів 11 класу конфронтація має високий, у 40% – середній, 40% – низький рівень. У 50% респондентів дистанціювання має високий, у 30% – середній, 20% – низький рівень. У 60% респондентів самоконтроль має високий, у 30% – середній, 10% – низький рівень. У 40% респондентів пошук соціальної підтримки має високий, у 40% – середній, 20% – низький рівень. У 40% респондентів визнання власної відповідальності має високий, у 40% – середній, 20% – низький рівень. У 30% втеча-уникнення має високий, у 40% – середній, 40% – низький рівень. У 60% планування рішення проблеми має високий, у 30% – середній, 10% – низький рівень. У 30% позитивна переоцінка має високий, у 40% – середній, 30% – низький рівень.

У більшості учнів спостерігається дистанціювання як спосіб поведінки у стресовій ситуації, що свідчить про когнітивні зусилля відокремитися від ситуації і зменшити її значимість та рахується дезадаптивним варіантом. Шкала «самоконтролю» свідчить про зусилля з регулювання своїх почуттів і дій, що за високих показників є свідоцтвом дезадаптивної поведінки, як обмеження власних бажань та почуттів. Багато учнів у стресових ситуаціях шукають соціальної допомоги, що свідчить про зусилля в пошуку інформаційної, дієвої та емоційної підтримки. Деякі учні отримали низькі показники за шкалою «прийняття власної відповідальності», тобто, визнання своєї ролі в проблемі з супутньою темою та спроби її вирішення, що є адаптивною формою копінг-поведінки. Деякі респонденти отримали низькі результати за шкалою «втеча-уникнення», що свідчить про відсутність уявного прагнення і поведінкових зусилля, спрямованих

до втечі або уникнення проблеми.

Отримані результати свідчили про розробку програми подолання міжособистісних конфліктів.

4. Розроблено програму подолання міжособистісних конфліктів. Програма подолання міжособистісних конфліктів була складена з урахуванням психологічних особливостей учнів, а саме рівня стресостійкості, стилю поведінки в конфліктній ситуації, агресивності, копінг-стратегій тощо. Завдання програми включали: розвиток якостей особистості, які сприяють успішній соціалізації та зниженню конфліктності; розвиток здатності адекватно розуміти себе та інших; розвиток емпатії; навчання управлінню емоційним станом; розвиток емоційної грамотності; навчання зняття стресової напруги; навчання прийомам емоційного стримування. Форма роботи: групова. Тривалість програми та кількість занять: програма складається із 10 занять. Режиму проведення – 2 заняття на тиждень, цикл розрахований на 5 тижнів. Час проведення – 50 хвилин. Оптимальна кількість учасників – 10-12 осіб.

Наприкінці дослідження серед учнів 7 класу 60% мали високий, 20% – середній, 20% – низький рівень стресостійкості. Серед учнів 9 класу 70% мали високий, 15% – середній, 15% – низький рівень стресостійкості. Серед учнів 11 класу 75% мали високий, 15% – середній, 10% – низький рівень стресостійкості.

У 30% учнів 7 класу домінує суперництво, у 40% – співпраця, у 20% – компроміс, у 10% – уникнення. У 40% учнів 9 класу домінує суперництво, у 25% – співпраця, у 25% – компроміс, у 10% – уникнення. У 20% учнів 11 класу домінує суперництво, у 35% – співпраця, у 35% – компроміс, у 10% – уникнення. Отже, в учнів 7 класу більш виражена співпраця, в учнів 9 класу більш виражене суперництво та компроміс, в учнів 11 класу однаково виражені співпраця, компроміс.

Після корекційної програми показники агресивності зменшилися, в учнів 7 класу зберігся вищий показник негативізму. Найбільш сильні відмінності проявів агресивності зафіксовані за індексом агресивності, непрямої агресії,

роздратування, вербальної агресії.

У 20% учнів 7 класу конфронтація має високий, у 30% – середній, 50% – низький рівень. У 40% респондентів дистанціювання має високий, у 30% – середній, 30% – низький рівень. У 60% респондентів самоконтроль має високий, у 30% – середній, 10% – низький рівень. У 20% респондентів пошук соціальної підтримки має високий, у 40% – середній, 40% – низький рівень. У 40% респондентів визнання власної відповідальності має високий, у 40% – середній, 20% – низький рівень. У 20% втеча-уникнення має високий, у 30% – середній, 50% – низький рівень. У 50% планування рішення проблеми має високий, у 30% – середній, 20% – низький рівень. У 30% позитивна переоцінка має високий, у 50% – середній, 20% – низький рівень.

У 20% учнів 9 класу конфронтація має високий, у 30% – середній, 50% – низький рівень. У 30% респондентів дистанціювання має високий, у 40% – середній, 40% – низький рівень. У 70% респондентів самоконтроль має високий, у 20% – середній, 10% – низький рівень. У 20% респондентів пошук соціальної підтримки має високий, у 50% – середній, 30% – низький рівень. У 50% респондентів визнання власної відповідальності має високий, у 30% – середній, 20% – низький рівень. У 20% втеча-уникнення має високий, у 20% – середній, 60% – низький рівень. У 70% планування рішення проблеми має високий, у 20% – середній, 10% – низький рівень. У 20% позитивна переоцінка має високий, у 40% – середній, 40% – низький рівень.

У 10% учнів 11 класу конфронтація має високий, у 30% – середній, 60% – низький рівень. У 30% респондентів дистанціювання має високий, у 30% – середній, 40% – низький рівень. У 80% респондентів самоконтроль має високий, у 10% – середній, 10% – низький рівень. У 50% респондентів пошук соціальної підтримки має високий, у 40% – середній, 10% – низький рівень. У 70% респондентів визнання власної відповідальності має високий, у 20% – середній, 10% – низький рівень. У 20% втеча-уникнення має високий, у 20% – середній, 60% – низький рівень. У 80% планування рішення проблеми має високий, у 10% –

середній, 10% – низький рівень. У 50% позитивна переоцінка має високий, у 30% – середній, 20% – низький рівень.

У більшості учнів 7 класу спостерігається низький рівень конфронтації, високий рівень дистанціювання, високий рівень самоконтролю, середній та низький рівень пошуку соціальної підтримки, високий та середній рівень визнання власної відповідальності, низький рівень втечі-уникнення, високий рівень планування рішення проблеми, середній рівень позитивної переоцінки. У більшості учнів 9 класу спостерігається низький рівень конфронтації, середній та низький рівень дистанціювання, високий рівень самоконтролю, середній рівень пошуку соціальної підтримки, високий рівень визнання власної відповідальності, низький рівень втечі-уникнення, високий рівень планування рішення проблеми, середній та низький рівень позитивної переоцінки.

В учнів 7 класу було встановлено, чим більше суперництво, тим менше роздратування (r = -0,695); чим більше співпраця, тим більше роздратування (r = 0,559), вербальна агресія (r = 0,332), почуття провини (r = 0,299); чим більше компроміс, тим більше фізична агресія (r = 0,309), непряма агресія (r = 0,309), підозрілість (r = 0,346); чим більше уникнення, тим менше підозрілість (r = -0,428), вербальна агресія (r = -0,334), почуття провини (r = -0,307), індекс ворожості (r = -0,360), індекс агресивності (r = -0,405). В учнів 9 класу було встановлено, чим більше суперництво, тим більше вербальна агресія (r = 0,354); чим більше компроміс, тим більше фізична агресія (r = 0,405), образа (r = 0,391), підозрілість (r = 0,391), менше непряма агресія (r = -0,389), індекс ворожості (r = -0,503); чим більше уникнення, тим більше вербальна агресія (r = 0,310), менше фізична агресія (r = -0,341), образа (r = -0,415), підозрілість (r = -0,415); чим більше пристосування, тим менше індекс агресивності (r = -0,328). В учнів 11 класу було встановлено, чим більше суперництво, тим менше підозрілість (r = -0,535); чим більше співпраця, тим менше негативізм (r = -0,366); чим більше компроміс, тим більше вербальна агресія (r = 0,358), почуття провини (r = 0,584); чим більше уникнення, тим більше підозрілість (r = 0,424), менше вербальна агресія (r = -0,502), почуття

провини (r = -0,424); чим більше пристосування, тим більше негативізм (r = 0,421), почуття провини (r = 0,318).

Отже, отримані результати свідчать про ефективність розробленої програми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білявський В. М., Приходько В. Є. Особливості організаційних конфліктів та методи їх вирішення. Проблеми та перспективи розвитку підприємництва: XIV міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 27 листопада 2020 р. Харків: ХНАДУ, 2020. С. 303–305.

2. Бойченко Г. В. Міжособистісні конфлікти працівників в сфері послуг: психологічний аспект: кваліфікаційна робота магістра за спеціальністю „053 – психологія“. Тернопіль: ТНТУ, 2021. 86 с.

3. Гільман А. Ю., Діжурко Х. О. Психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів у депресивних хворих. Public Health Journal. 2022. № 1. С. 19-26.

4. Закорко Я.С. Психологічні особливості внутрішньоособистісного конфлікту адиктивних особистостей: Дипломна робота. Київ: Національний авіаційний університет, 2020. 76 с.

5. Камінська О. Особистісні детермінанти конфліктності в підлітковому віці. Психологія: реальність і перспективи: збірник наукових праць РДГУ. 2020. Вип. 14. С. 84-89.

6. Карамушка Л. М. Вплив копінг-стратегій на структурні компоненти психологічного здоров’я персоналу освітніх організацій. Актуальни проблеми психології. Том І. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. 2020. Вип. 57. С. 9-15.

7. Кармаза О. Медіація та переговори як альтернативні способи вирішення спорів. Підприємництво, господарство і право. 2020. № 5. С. 13–18.

8. Кокоріна Ю. Є. Емпіричне дослідження прояву психосоматичних реакцій як результату роботи механізмів захисту психіки. Науковий журнал «Габітус». Видавничий дім «Гельветика». 2020. Вип. 19. Т. 2. С. 61-65.

9. Ликова М. Внутрішньоособистісний конфлікт як один із чинників розвитку лідерських якостей студентів. Організаційна психологія. Економічна психологія. 2020. № 2-3(20). С. 83-92.

10. Литвинчук Н., Смолінчук Л., Дараган А. Вплив психологічних чинників на конфліктну поведінку у підлітків. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр. К.: Національний авіаційний університет, 2022. Вип. 1(20). С. 87-100.

11. Матієнко Т. В. Дослідження стану внутрішньоособистісного конфлікту в емоційній сфері полицейского. Південноукраїнський правничий часопис. Правова система: теорія і практика. 2023. № 1. С. 143-147.

12. Мельничук С. Л. Теоретичний аналіз основ внутрішньоособистісних конфліктів. Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права. 2022. № 1. С. 81-86.

13. Пампуха Л.О. Чинники внутрішньоособистісних рольових конфліктів у жінок-керівників. URL: http://appsychology.org.ua/data/jrn/v7/i4/37.pdf

14. Петрінко В. С. Конфліктологія: курс лекцій, енциклопедія, програма, таблиці. Навчальний посібник. Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2020. 360 с.

15. Степаненко Л. В. Порівняльний аналіз допінг-захисних механізмів психологів у різних стресових ситуаціях. Науковий вісник Ужгородського національного університету. 2021. С. 17-21.

16. Стопник О. Феномен внутрішньоособистісного конфлікту як об’єкт дослідження зарубіжних психологів. Магістерський науковий вісник. 2020. № 40. С. 17-19.

17. Тагановська С. В. Зв’язок емоційного інтелекту із стратегіями поведінки у ситуації конфлікту. Київ: Національний авіаційний університет, 2022. 30 с.

18. Шапран Т. М. Внутрішній конфлікт особистісного зростання в юнацькому віці. Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства: монографія / за науковою ред. проф. Л. П. Журавльової. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2020. С.149-166.

19. Akshaya A., et al. Intergenerational conflicts and its impact on young people's suicidal behaviour: a scoping review. International Review of Psychiatry. 2023. URL: https://doi.org/10.1080/09540261.2023.2252061

20. Aleksieieva T., Thi Kieu Trinh H. Psychological features of the negotiation process in the 21st century. Three Seas Economic Journal. 2021. Vol. 2(4). P. 8–12.

21. Betz N. E. Women's career development / Eds. Denmark F., Paludi Michele A. Psychology of Women: Handbook of Issues and Theories. Conn.: Westport, Praeger. P. 717–753.

22. Bhat R., Singh V. K., Naik N., Kamath C. R., Mulimani P., Kulkarni N. "COVID 2019 outbreak: the disappointment in indian teachers", Asian Journal of Psychiatry. 2020. Vol. 50. P. 102047.

23. Boehm R., Rusch H., Baron J. The psychology of intergroup conflict: a review of theories and measures. J. Econ. Behav. Organ. 2020. Vol. 178. P. 947–962.

24. Böhm R, Rusch H, Baron J. The psychology of intergroup conflict: a review of theories and measures. J. Econ. Behav. Organ. 2020. Vol. 178. P. 947-962.

25. Bosetti V., Dennig F., Liu N., Tavoni M., Weber E. Forward-looking belief elicitation enhances inter-generational beneficence. SSRN Electron. J. 2020. doi: 10.2139/ssrn.3648287

26. Cai Z., Wang M., Wang F. Actor-partner analyses of the associations between harsh discipline and parent-child relationships in China. Journal of Interpersonal Violence. 2021. Vol. 36 (19–20). P. 9691–9708.

27. Cassinat J. R., Whiteman S. D., Serang S., Dotterer A. M., Mustillo S. A., Maggs J. L., Kelly B. C. Changes in family chaos and family relationships during the COVID-19 pandemic: Evidence from a longitudinal study. Developmental Psychology. 2021. Vol. 57 (10). P. 1597–1610.

28. Charness G., Chen Y. Social identity, group behavior, and teams. Annu. Rev. Econ. 2020. Vol. 12. P. 691-713.

29. Cheikbossian G. Evolutionarily stable in-group altruism in intergroup conflict over (local) public goods. Games Econ. Behav. 2021. Vol. 127. P. 206-226.

30. Cheikbossian G. The evolutionary stability of in-group altruism in productive and destructive group contests. J. Econ. Behav. Organ. 2021. Vol. 188. P. 236-252.

31. Chen Y. The psychological impact of authoritarian parenting on children and the youth. Proceedings of the 2022 2nd International Conference on Modern Educational Technology and Social Sciences (ICMETSS 2022). 2022. P. 888–896.

32. Chen-Gaddini M., Liu J., Nucci L. “It’s my own business!”: Parental control over personal issues in the context of everyday adolescent–parent conflicts and internalizing disorders among urban Chinese adolescents. Developmental Psychology. 2020. Vol. 56 (9). P. 1775–1786.

33. Chowdhury S. M. The economics of identity and conflict. In Oxford research encyclopedia of economics and finance. 2021. URL: https://oxfordre.com/economics/view/10.1093/acrefore/9780190625979.001.0001/acrefore-9780190625979-e-613.

34. Craig K., Hale D., Grainger C., Stewart M. E. Evaluating metacognitive self-reports: systematic reviews of the value of self-report in metacognitive research. Metacogn. Learn. 2020. P. 1-59.

35. de Jaegher K. Common–enemy effects: multidisciplinary antecedents and economic perspectives. J. Econ. Surv. 2021. Vol. 35. P. 3-33.

36. Dykstra V. W., Willoughby T., Evans A. D. A Longitudinal Examination of the Relation Between Lie-Telling, Secrecy, Parent-Child Relationship Quality, and Depressive Symptoms in Late-Childhood and Adolescence. J. Youth Adolesc. 2020. Vol. 49. P. 438–448.

37. Fadlillah M., Wahab R., Ayriza Y., Indartono S. The roles of parenting style towards mental health of early childhood. Medico Legal Update. 2020. Vol. 20. P. 667–672.

38. Garg N., Saxena A. Analyzing the inter-relation between workplace spirituality and constructive deviance. Asian journal of Business Ethics. 2020. Vol. 9. P. 121-141.

39. Geels F. W. Micro-foundations of the multi-level perspective on socio-technical transitions: developing a multi-dimensional model of agency through crossovers between social constructivism, evolutionary economics and neo-institutional theory. Technol. Forecast. Soc. Change. 2020. Vol. 152:119894.

40. Grubic N., Badovinac S., Johri A. M. Student mental health in the midst of the COVID-19 pandemic: a call for further research and immediate solutions. International Journal of Social Psychiatry. 2020. p. 0020764020925108.

41. Huang N., Qiu S., Alizadeh A., Wu H. How incivility and academic stress influence psychological health among college students: the moderating role of gratitude. International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. Vol. 17. No. 9. P. 3237.

42. Ibaraki A. Y., Manoogian M. M. Patterns of parental conflict in emerging adult college students. North American Journal of Psychology. 2021. Vol. 23(4). 4 p.

43. Kim J., Thompson L., Loewenstein J. Open for learning: encouraging generalization fosters knowledge transfer in negotiation. Negot. Confl. Manag. Res. 2020. Vol. 13. P. 3–23.

44. Kranton R., Pease M., Sanders S., Huettel S. Deconstructing bias in social preferences reveals groupy and not-groupy behavior. Proc. Natl Acad. Sci. USA. 2020. Vol. 21. P. 185-221.

45. LaFreniere J. R., Kulkarni C. Relational satisfaction as a mediator of parent-young adult conflict and young adults' emotional labor. Journal of Family Communication. 2022. Vol. 22 (1). P. 71–78.

46. Li S. X. Group identity, ingroup favoritism, and discrimination. In handbook of labor, human resources and population economics (ed. Zimmermann KF), pp. 1-28. Berlin, Germany: Springer International Publishing, 2020.

47. Majer J. M., Barth M., Zhang H., van Treek M., Trötschel R. Resolving conflicts between people and over time in the transformation toward sustainability: A framework of interdependent conflicts. Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. P. 623757.

48. Mayoral L., Ray D. Groups in conflict: private and public prizes. Journal of Development Economics. 2021. Vol. 154: 102759.

49. Mendel M., Pieroth F., Seel C. Your failure is my opportunity. J. Math. Econ. 2021. Vol. 95: 102495.

50. Mishra R., Mckean M. College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. American Journal of Health Studies. 2020. Vol. 16. No. 1. P. 41-51.

51. Mueller H., Rohner D., Schönholzer D. Ethnic violence across space. Econ. J. Advance online publication. 2021.

52. Nelemans S. A., Mastrotheodoros S., Çiftçi L., Meeus W., Branje S. Do You See What I See? Longitudinal Associations Between Mothers' and Adolescents' Perceptions of Their Relationship and Adolescent Internalizing Symptoms. Res. Child Adolesc. Psychopathol. 2023. Vol. 51. P. 177–192.

53. Ng J. C., Lau V. C., Chen S. X. Why are dispositional enviers not satisfied with their lives? An investigation of intrapersonal and interpersonal pathways among adolescents and young adults. Journal of Happiness Studies. 2020. Vol. 21. No. 2. P. 525-545.

54. Nguyen T. N. T. Parent-adolescent conflict: an exploration from the perspective of Vietnamese adolescents. Front. Psychol. 2023. Vol. 14. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1243494

55. Orlins E., DeBois K., Chatfield S. L. Characteristics of interpersonal conflicts preceding youth suicide: Analysis of data from the 2017 National Violent Death Reporting System. Child and Adolescent Mental Health. 2021. Vol. 26. P. 204–210.

56. Öztürk Y., Eichhorn T., Zerle-Elsäßer C. Conflicts in Adolescence and Their Association with Closeness: Results of a Multi-Perspective Study from Germany. Youth. 2023. Vol. 3(4). P. 1363-1377.

57. Pérez J. C., Huerta P., Rubio B., Fernández O. Parental Psychological Control: Maternal, Adolescent, and Contextual Predictors. Front. Psychol. 2021. Vol. 12: 712087.

58. Pietraszewski D. Towards a computational theory of social groups: a finite set of cognitive primitives for representing any and all social groups in the context of conflict. Behav. Brain Sci. 2021. P. 1-62.

59. Punia B. K., Punia V., Garg N. Life dissatisfaction among students: exploring the role of intrapersonal conflict, insufficient efforts and academic stress. Rajagiri Management Journal. 2021. Vol. 15. No. 2. P. 113-128.

60. Rohner D. Natural resources and conflict. In The new palgrave dictionary of economics (eds M Vernengo, EP Caldentey, BJ Rosser Jr). London, UK: Palgrave Macmillan, 2020. P. 1-8.

61. Rusch H., Gavrilets S. The logic of animal intergroup conflict: a review. J. Econ. Behav. Organ. 2020. Vol. 178. P. 1014-1030.

62. Saxena A., Garg N., Punia B. K., Prasad A. Exploring role of indian workplace spirituality in stress management: a study of oil and gas industry. Journal of Organizational Change Management. 2020. Vol. 33 No. 5.

63. Schuster C., Majer J. M., Trötschel R. Whatever we negotiate is not what I like: how value-driven conflicts impact negotiation behaviors, outcomes, and subjective evaluations. J. Exp. Soc. Psychol. 2020. Vol. 90:103993. doi: 10.1016/j.jesp.2020.103993

64. Shayo M. Social identity and economic policy. Annu. Rev. Econ. 2020. Vol. 12. P. 355-389.

65. Sheroun D., Wankhar D. D., Devrani A., Lissamma P. V., Gita S., Chatterjee K. A study to assess the perceived stress and coping strategies among B.Sc. nursing students of selected colleges in Pune during COVID-19 pandemic lockdown. International Journal of Science and Healthcare Research. 2020. Vol. 5. No. 2. P. 280-288.

66. Sun L., Ju J., Kang L., Bian Y. “More control, more conflicts?” Clarifying the Longitudinal Relations between Parental Psychological Control and Parent-Adolescent Conflict by Disentangling Between-Family Effects from Within-Family Effects. J. Adolesc. 2021. Vol. 93. P. 212–221.

67. Vaishnavi K., et al. Impact of intergenerational conflict on young people and interventions to mitigate its effects: a scoping review. International Review of Psychiatry. 2023. URL: https://doi.org/10.1080/09540261.2023.2252060

68. Verma G., Verma H. Model for predicting academic stress among students of technical education in India. International Journal of Psychosocial Rehabilitation. 2020. Vol. 24. No. 04. P. 2702-2714.

69. Wang Z., Chen J.-K. Influence of parent–child conflict on psychological distress among chinese adolescents: Moderating effects of school connectedness and neighborhood disorder. International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19 (15): 9397.

70. Wrench J. S., Punyanunt-Carter N. M., Thweatt K. S. Interpersonal communication: a mindful approach to relationships. Milne Open Textbooks. 2020. Vol. 29. URL: https://knightscholar.geneseo.edu/oer-ost/29

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест на визначення рівня стресостійкості (авторська методика І. А. Усатова)

Інструкція: Вам необхідно відповісти на запитання, виходячи з того, наскільки часто ці твердження характерні для Вас. Відповідати слід на всі пункти, навіть якщо це твердження до Вас взагалі не стосується. Позначте відповідний варіант для кожного твердження в потрібній графі. Намагайтеся довго не замислюватися над вибором відповіді.

1. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригнічені.
2. Я не терплю критики в свій адрес.
3. Я переживаю за якість виконуваної мною роботи.
4. Я страждаю на безсоння.
5. Я думаю, що люди мене недооцінюють.
6. Я роздратовуюсь через дрібниці.
7. Я намагаюсь бути першим у всьому.
8. Я налаштований агресивно.
9. У мене недостатньо вільного часу.
10. Я болісно переживаю неприємності.
11. У мене виникають конфліктні ситуації.
12. Я займаюся улюбленою справою, відвідую виставки, концерти, музеї.
13. Думки про майбутню роботу не дають мені спокою.
14. Я не можу сконцентруватись.
15. Я сміюсь.
16. Я почуваюся безпомічним.
17. Неочікувані події виводять мене з себе.
18. Я відчуваю внутрішнє хвилювання.
19. Я знервований.
20. Я зустрічаюся з друзями, знайомими.
21. Я відчуваю слабкість у всьому тілі.

22. Мені важко приховувати роздратування.

23. Я беру близько до серця проблеми інших людей.

24. Я займаюся спортом.

25. Я буваю досить щасливим.

26. Я планую своє життя.

27. Мене охоплюють страхи.

28. Я споживаю більше 4 чашок кави / чаю на день.

29. Буває, що я кажу неправду.

30. Я відчуваю невпевненість в собі.

31. Мені здається, що накопичилось так багато труднощів, що їх неможливо подолати.

32. Я знайомлюся з новими людьми.

33. Я збираю «волю в кулак», щоб виконати роботу.

34. Я відчуваю головні болі.

35. Я харчуюся нераціонально.

36. Я буваю задоволений.

37. Я дивлюся позитивно в майбутнє.

38. Я боюся змін

Обробка результатів:

1. Підрахуйте бали у всіх пунктах, де у вас є позначки галочкою.

2. Оцініть кожну проблему залежно від тяжкості її на вас: незначно – 0 балів; середньо – 1 бал; сильно – 2 бали.

3. Додайте отримані бали до суми балів.

Інтерпретація:

0-11 балів – високий рівень стресостійкості. Людина чітко визначає цілі та шляхи їх досягнення, вміє і прагне раціонально розподіляти час, може тривалий час працювати з великим напруженням сил. Несподіванки, як правило, не вибивають із колії. Коло інтересів досить широке.

12-23 бали – рівень стресостійкості вищий за середній. Людина впевнена в

собі, сильні потрясіння сприймає як урок у житті та вмикає механізми самооцінки та значущості, вміє виявляти свої сильні сторони та швидко відновлювати свій психічний стан.

24-44 бали – середній рівень стресостійкості. Рівень стресостійкості відповідає в міру напруженому життю активної людини. Ситуації чинять чималий вплив на життя, і людина їм не дуже сильно чинить опір. Стресостійкість знижується зі збільшенням стресових ситуацій у житті.

45-56 балів – рівень стресостійкості нижчий за середній. У людини проявляються ланцюгові реакції фізичних і розумово-психічних порушень, і вона змушена частину своїх ресурсів витрачати на боротьбу з негативними психологічними станами, що виникають у процесі стресу. Слід якнайшвидше почати використовувати в повсякденному житті вправи з подолання стресу.

Понад 57 балів – низький рівень стресостійкості. Людина дуже вразлива для стресу, дуже чутлива до навантажень, тому змушена більшу частину своїх ресурсів витрачати на боротьбу зі стресом. Для неї характерне прагнення до конкуренції, досягнення мети, зазвичай вона не задоволена собою та обставинами і починаєте рватися до нової мети. Вона часто проявляє агресивність, нетерплячість, відстороненість. Їй слід вжити якихось цілеспрямованих дій проти стресу, який її долає, щоб повернути собі спокій, впевненість, працездатність.

Додаток Б

Методика К. Томаса «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації»

Інструкція: Вам пропонується 30 тверджень, у кожній з поданих пар вибрати те судження, яке є найбільш типовим для вашої поведінки.

1. А. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

Б. Замість того, щоб обговорювати те, в чому ми розходимося, я стараюся звернути увагу на те, з чим ми обидва не згодні.

2. А. Я стараюся знайти компромісне рішення.

Б. Я намагаюся улагодити справу з урахуванням інтересів іншого і моїх власних.

3. А. Зазвичай я настійливо прагну добитися свого.

Б. Я стараюся заспокоїти іншого і, головним чином, зберегти наші відносини.

4. А. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

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

5. А. Улагоджуючи спірну ситуацію, я весь час стараюся знайти підтримку у іншого.

Б. Я намагаюся зробити все, щоб уникнути напруженості, від якої немає ніякої користі.

6. А. Я намагаюся уникнути виникнення прикрощів для себе.

Б. Я намагаюся добитися свого.

7. А. Я намагаюся відкласти розв'язання спірного питання для того, щоб згодом вирішити його остаточно.

Б. Я вважаю за необхідне в чомусь поступитися, щоб домогтися іншого.

8. А. Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

Б. Я насамперед стараюся ясно визначити те, в чому полягають всі порушені інтереси і питання.

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

Б. Я роблю зусилля, щоб домогтися свого.

10. А. Я твердо прагну досягнути свого.

Б. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

11. А. Я насамперед стараюся ясно визначити те, в чому полягають всі порушені інтереси і питання.

Б. Я стараюся заспокоїти іншого, і головним чином, зберегти наші відносини.

12. А. Часто я намагаюся не займати позицію, яка може викликати суперечки.

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

13 А. Я пропоную середню позицію.

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

14. А. Я повідомляю іншому свою точку зору і питаю про його погляди.

Б. Я намагаюся показати іншому логіку і перевагу моїх поглядів.

15. А. Я стараюся заспокоїти іншого, і головним чином, зберегти наші відносини.

Б. Я стараюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруженості.

16. А. Я стараюся не зачепити почуттів іншого.

Б. Я намагаюся переконати іншого в перевагах моєї позиції.

17. А. Зазвичай я наполегливо стараюся домогтися свого.

Б. Я стараюся зробити все, щоб уникнути напруженості, від якої немає ніякої користі.

18. А. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.

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

19. А. Я насамперед, стараюся ясно визначити те, в чому полягають всі порушені інтереси і спірні питання.

Б. Я стараюся відкласти розв'язання спірного питання для того, щоб згодом вирішити його остаточно.

20. А. Я намагаюся негайно подолати наші розбіжності.

Б. Я стараюся знайти найкраще поєднання виграшів і втрат для нас обох.

21. А. Ведучи переговори, я стараюся бути уважним до бажань іншого.

Б. Я завжди схиляюся до прямого обговорення проблеми.

22. А. Я намагаюся знайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю

позицією і точкою зору іншої людини.

Б. Я відстоюю свої бажання.

23. А. Як правило, я заклопотаний тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

Б. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за розв'язання спірного питання.

24. А. Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я постараюся піти назустріч його бажанням.

Б. Я стараюся переконати іншого прийти до компромісу.

25. А. Я намагаюся показати іншому логіку і перевагу моїх поглядів.

Б. Ведучи переговори, я стараюся бути уважним до бажань іншого.

26. А. Я пропоную середню позицію.

Б. Я майже завжди заклопотаний тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

27. А. Часто уникаю займати позицію, яка може викликати суперечки.

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

28. А. Зазвичай я настійно прагну добитися свого.

Б. Улагоджуючи ситуацію, я зазвичай стараюся знайти підтримку у іншого.

29. А. Я пропоную середню позицію.

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

30. А. Я стараюся не зачепити почуттів іншого.

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

Додаток В

Опитувальник агресивності А. Басса та А. Дарки

Інструкція: уважно прочитайте кожне висловлювання. Якщо воно підходить

вам, поставе поруч знак «+», якщо не підходить, то «-».

1. Часом я не здатен перебороти бажання заподіяти іншим шкоду.

2. Іноді пліткую про людей, яких не люблю.

3. Я легко дратуюсь, але швидко заспокоююсь.

4. Якщо мене ласкаво не попросять, я не виконаю прохання.

5. Я не завжди отримую те, що мені належить.

6. Я знаю, що люди говорять про мене за моєю спиною.

7. Якщо я не схвалюю поведінку друзів, я даю їм це відчути.

8. Коли мені доводилося обдурювати кого-небудь, я відчував нестерпні докори сумління.

9. Мені здається, що я не здатен вдарити людину.

10. Я ніколи не дратуюся настільки, щоб розкидуватися речами.

11. Я завжди поблажливий до чужих недоліків.

12. Якщо мені не подобається встановлене правило, у мене виникає бажання порушити його.

13. Інші вміють майже завжди користуватися сприятливими обставинами.

14. Я тримаюся насторожі з людьми, які ставляться до мене дещо ліпше, ніж я очікував.

15. Я часто не погоджуюся з людьми.

16. Іноді мене обтяжують думки, яких я соромлюсь.

17. Якщо хтось першим ударить мене, я не відповім йому.

18. Коли я дратуюся, я грюкаю дверима.

19. Я куди дратівливіший, ніж здається оточуючим.

20. Якщо хтось вдає із себе начальника, я завжди роблю йому наперекір.

21. Мене трохи засмучує моя доля.

22. Я гадаю, що багато людей мене не люблять.

23. Я не зможу втриматися від суперечки, якщо люди не згодні зі мною.

24. Люди, що ухиляються від роботи, мусять почувати провину.

25. Той, хто ображає мене і мою сім’ю, напрошується на бійку.

26. Я не здатний на брутальні жарти.

27. Розлютовуюся, коли з мене насміхаються.

28. Коли люди вдають із себе начальників, я роблю все, щоб вони не зазнавалися.

29. Майже кожен тиждень я бачу когось, хто мені не до вподоби.

30. Досить багато людей заздрять мені.

31. Я вимагаю, щоб люди поважали мене.

32. Мене пригнічує те, що я мало роблю для своїх батьків.

33. Люди, які постійно знущаються з нас, варті того, щоб їх ставили на місце.

34. Я ніколи не буваю похмурим від злості.

35. Якщо до мене ставляться гірше, ніж я на те заслуговую, я не засмучуюсь.

36. Якщо хтось дратує мене, я не звертаю уваги.

37. Хоч я ніколи не показую цього, але мене іноді гризе заздрість.

38. Іноді мені здається, що з мене насміхаються.

39. Навіть якщо я гніваюся, то не вдаюся до лайки.

40. Мені хочеться, щоб мої гріхи пробачили.

41. Я рідко даю здачі, навіть якщо хтось і вдарить мене.

42. Коли виходить не по-моєму, я іноді ображаюсь.

43. Іноді люди дратують мене однією своєю присутністю.

44. Немає людей, яких би я по-справжньому ненавидів.

45. Мій принцип: «Ніколи не довіряти чужакам».

46. Якщо хтось дратує мене, я готовий висловити все, що я про нього думаю.

47. Я роблю багато такого, про що потім шкодую.

48. Якщо я роздратуюсь, я можу вдарити когось.

49. Із дитинства я ніколи не виявляв спалахів гніву.

50. Часто почуваю себе, мов діжка з порохом, що ось-ось вибухне.

51. Якби всі знали, що я відчуваю, мене б вважали людиною, з якою нелегко ладнати.

52. Я завжди розмірковую про те, які потаємні причини змушують людей

робити приємне мені.

53. Коли на мене кричать, відповідаю тим самим.

54. Невдачі засмучують мене.

55. Я відчуваю страх не рідше й не частіше за інших.

56. Я можу пригадати випадки, коли я був настільки злий, що хапав першу-ліпшу річ.

57. Іноді я відчуваю, що готовий першим кинутись у бійку.

58. Іноді я відчуваю, що життя поводиться зі мною несправедливо.

59. Раніше я думав, що більшість людей говорить правду, але зараз я не вірю в це.

60. Я лаюся тільки через злість.

61. Коли я роблю щось неправильно, то відчуваю докори сумління.

62. Якщо для захисту своїх прав мені слід використати фізичну силу, я вдаюся до неї.

63. Іноді я виражаю свій гнів тим, що грюкаю кулаком по столу.

64. Я буваю грубий з людьми, які мені не подобаються.

65. У мене немає ворогів, що хотіли б мені нашкодити.

66. Я не вмію поставити людину на місце, навіть якщо вона на це заслуговує.

67. Я часто думаю, що жив неправильно.

68. Я знаю людей, які здатні довести мене до бійки.

69. Я не засмучуюсь через дрібниці.

70. Мені зрідка спадає на думку, що люди намагаються розлютити чи скривдити мене.

71. Я часто тільки вдаюся до погроз, але не збираюся їх реалізовувати.

72. Останнім часом я став занудою.

73. Під час суперечки я часто підвищую голос.

74. Здебільшого я намагаюся приховувати своє негативне ставлення до людей.

75. Я ліпше поступлюся своїми принципами, ніж сперечатимусь.

Додаток Г

Методика «Копінг-стратегій» Р. Лазаруса та С. Фолкмана

Інструкція: Пропонується 50 тверджень про поведінку в складних життєвих ситуаціях. Респондент має оцінити, як часто він чи вона демонструє таку поведінку.

№	Опинившись в складній ситуації я:	ніколи	зрідка	інколи	часто
1.	зосереджувався на тому, що мені потрібно було робити далі – на наступному кроці	0	1	2	3
2.	Починав щось робити, знаючи, що це все одно не буде працювати, головне - робити хоч що-небудь	0	1	2	3
3.	намагався схилити вищих до того, щоб вони змінили свою думку	0	1	2	3
4.	говорив з іншими, щоб більше дізнатися про ситуацію	0	1	2	3
5.	критикував і докоряв собі	0	1	2	3
6.	намагався не спалювати за собою мости, залишаючи все, як воно є	0	1	2	3
7.	сподівався на диво	0	1	2	3
8.	змирявся з долею: буває, що мені не щастить	0	1	2	3
9.	поводився, ніби нічого не сталося	0	1	2	3
10.	намагався не показувати своїх почуттів	0	1	2	3
11.	намагався побачити у ситуації щось позитивне	0	1	2	3
12.	спав більше звичного	0	1	2	3

13.	зривав свою досаду на тих, хто накликав на мене проблеми	0	1	2	3
14.	шукав співчуття та розуміння у кого-небудь	0	1	2	3
15.	у мені виникла потреба виразити себе творчо	0	1	2	3
16.	намагався забути все це	0	1	2	3
17.	звертався за допомогою до фахівців	0	1	2	3
18.	змінювався чи ріс як особистість у позитивний бік	0	1	2	3
19.	вибачався чи намагався все загладити	0	1	2	3
20.	становив план дії	0	1	2	3
21.	намагався дати якийсь вихід своїм почуттям	0	1	2	3
22.	розумів, що сам викликав цю проблему	0	1	2	3
23.	набирався досвіду у цій ситуації	0	1	2	3
24.	говорив з будь-ким, хто міг конкретно допомогти в цій ситуації	0	1	2	3
25.	намагався покращити своє самопочуття їжею, випивкою, курінням чи ліками	0	1	2	3
26.	ризикував відчайдушно	0	1	2	3
27.	намагався діяти не надто поспішно, довіряючись першому пориву	0	1	2	3
28.	знаходив нову віру у щось	0	1	2	3
29.	знову відкривав для себе щось важливе	0	1	2	3

30.	щось змінював так, що все налагоджувалося	0	1	2	3
31.	загалом уникав спілкування з людьми	0	1	2	3
32.	не допускав це до себе, намагаючись про це особливо не замислюватися	0	1	2	3
33.	питав поради у родича чи друга, яких поважав	0	1	2	3
34.	намагався, щоб інші не дізналися, як погано справи	0	1	2	3
35.	відмовлявся сприймати це надто серйозно	0	1	2	3
36.	говорив про те, що я відчуваю	0	1	2	3
37.	стояв на своєму і боровся за те, чого хотів	0	1	2	3
38.	зганяв це на інших людях	0	1	2	3
39.	користувався минулим досвідом - мені вже доводилося потрапляти у такі ситуації	0	1	2	3
40.	знав, що треба робити і подвоїв свої зусилля, щоб усі налагодити	0	1	2	3
41.	відмовлявся вірити, що це справді сталося	0	1	2	3
42.	я давав обіцянку, що наступного разу все буде інакше	0	1	2	3
43.	знаходив пару інших способів вирішення проблеми	0	1	2	3
44.	намагався, що мої емоції не надто заважали мені в інших справах	0	1	2	3

45.	щось змінював у собі	0	1	2	3
46.	хотів, щоб усе це швидше якось утворилося чи скінчилося	0	1	2	3
47.	уявляв собі, фантазував, як усе це могло б обернутися	0	1	2	3
48.	молився	0	1	2	3
49.	прокручував в умі, що мені сказати чи зробити	0	1	2	3
50.	думав про те, як би в цій ситуації діяв людина, якою я захоплююся і намагався наслідувати його	0	1	2	3