

Міністерство освіти і науки України
Бердянський державний педагогічний університет
Кафедра психології

Допущено до захисту
Завідувач кафедри


“18” листопада 2025

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТАНОВЛЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ
СТОСУНКІВ У РАННЬОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

Кваліфікаційна робота магістра

Виконавець: здобувачка другого рівня
вищої освіти, групи м208П-з
Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові
науки
Спеціальність: 053 Психологія
Освітньо-професійна програма
«Психологія тренінгової роботи»
КУПРЄЄВА Юлія Станіславівна

Керівник: к. психол. н., доцент
Ірина ЧЕРЕЗОВА

Рецензент: проф. Любов СПІВАК

Запоріжжя – 2025 рік

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ	
МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У РАННЬОМУ	8
ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	
1.1 Сутність поняття «міжособистісні стосунки» в психологічній науці: основні наукові підходи.....	8
1.2 Характеристика закономірностей психічного розвитку особистості в ранньому підлітковому віці.....	14
1.3 Психологічні чинники становлення міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці.....	21
Висновки до першого розділу.....	27
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ	
СТОСУНКІВ У РАННЬОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	28
2.1 Організація і методи дослідження міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці.....	28
2.2 Аналіз результатів емпіричного дослідження міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці.....	35
Висновки до другого розділу.....	51
РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТАНОВЛЕННЯ	
МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У РАННЬОМУ	54
ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	
3.1 Обґрунтування і зміст тренінгової програми розвитку міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці.....	54
3.2 Результати апробації тренінгової програми розвитку міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці.....	57
3.3 Рекомендації щодо створення сприятливих міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці.....	69
Висновки до третього розділу.....	76
ВИСНОВКИ.....	78
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	81
ДОДАТКИ.....	89

ВСТУП

Актуальність теми. Становлення міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці відбувається на тлі швидких соціальних змін, інтенсивної цифровізації повсякденного життя та зростання інформаційних і емоційних навантажень. Саме в цей період інтенсивно формуються образ «Я», система цінностей, способи самопрезентації та взаємодії з оточенням, а група однолітків стає провідним середовищем соціалізації. Підлітки особливо чутливі до прийняття з боку ровесників, гостро реагують на відторгнення й несправедливість, схильні переживати критику як загрозу власній цінності. У таких умовах міжособистісні стосунки можуть бути як потужним ресурсом психологічного благополуччя, так і джерелом хронічної напруги, ізоляції й конфліктів, що ускладнюють подальший особистісний розвиток.

У сучасних українських реаліях досліджувану проблему загострюють воєнні події, тривалий стрес, вимушене переміщення, зміни в сімейних системах, підвищена тривожність і невизначеність майбутнього. Це посилює вразливість підлітків та ускладнює побудову довірливих, стабільних стосунків із ровесниками й дорослими. Підлітки нерідко демонструють емоційну нестійкість, імпульсивність, труднощі в розв'язанні конфліктів, схильність до агресивних або, навпаки, уникливих форм поведінки. За таких умов психологічний супровід становлення міжособистісних стосунків має розглядатися як цілісний процес, що поєднує діагностику, індивідуальне й групове консультування, тренінгову роботу, розвиток емоційної саморегуляції, емпатії, навичок конструктивного спілкування та співпраці.

Проблематика міжособистісних стосунків підлітків посідає помітне місце в сучасній психологічній науці та відображена в працях Ю. Алексєєвої [1], О. Бабяк [2], Г. Бандури [3], Л. Березовської [7], С. Белякової [6], О. Білоус [4], О. Бондарчук [8], А. Васильєвої [9], Л. Дідковської [15], Р. Зозуляк-Случик [19],

Р. Кацавець [20], А. Коваленкової [21], Н. Корчакової [22], О. Литвиненко [24], В. Москальця [27], М. Нестеренко [30], Л. Ніколаєва [31], Л. Онуфрієвої [33], Р. Павелківа [34; 35], І. Поспелової [37], Б. Присяжнюк [38], В. Радула [41], М. Савчина [44], О. Сергєєнкової [45], О. Столяренко [47], В. Теплинської [48], Н. Токаревої [51], О. Хомчук [52], Т. Яновської [40; 55]. У цих дослідженнях висвітлено особливості вікового розвитку, чинники формування статусу підлітка в групі, специфіку емоційної сфери, особливості копінг-стратегій, роль сім'ї та групи однолітків, обґрунтовано ефективність тренінгових технологій у розвитку саморегуляції та конструктивної взаємодії підлітків.

Попри значні наукові напрацювання, недостатньо розробленими залишаються комплексні моделі психологічного супроводу становлення міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці, які б одночасно враховували вікову специфіку цього періоду, сучасні виклики воєнного часу, вплив сімейного та шкільного середовища, а також ризики цифрової комунікації. Існує відчутний брак програм, що цілісно поєднують діагностичний, корекційний і розвивальний компоненти, інтегрують індивідуальні й групові форми роботи та спрямовані не лише на подолання актуальних труднощів у стосунках, а й на формування в підлітків стійких навичок емпатії, саморегуляції та конструктивної взаємодії з ровесниками.

Таким чином, актуальність теми «**Психологічний супровід становлення міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці**» зумовлена зростанням соціально-психологічної значущості якісних міжособистісних стосунків для особистісного розвитку підлітка, ускладненням їх формування в умовах сучасних суспільних і воєнних викликів, а також потребою в науково обґрунтованих, емпірично перевірених підходах до організації психологічного супроводу підлітків.

Об'єкт дослідження – становлення міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці.

Предмет дослідження – психологічний супровід становлення міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості становлення міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці; розробити, впровадити й оцінити ефективність тренінгової програми психологічного супроводу підлітків.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми становлення міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці та узагальнити основні наукові підходи до її вивчення.
2. Охарактеризувати вікові закономірності психічного розвитку особистості у ранньому підлітковому віці та виявити психологічні чинники, що впливають на якість міжособистісних стосунків підлітків.
3. Провести емпіричне дослідження особливостей міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці та проаналізувати отримані результати.
4. Розробити, впровадити та апробувати тренінгову програму психологічного супроводу становлення міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці, оцінити її ефективність.

Методи дослідження. У дослідженні застосовано комплекс теоретичних, емпіричних і статистичних методів, що забезпечили цілісне вивчення становлення міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці та оцінку ефективності тренінгової програми психологічного супроводу.

На теоретичному етапі використовувалися аналіз і синтез, індукція й дедукція, узагальнення, систематизація, порівняння, абстрагування та конкретизація, що дало змогу уточнити зміст поняття «міжособистісні стосунки», окреслити структурні компоненти міжособистісної взаємодії підлітків, виявити вікові закономірності їх психічного розвитку, узагальнити сучасні підходи до психологічного супроводу підлітків у контексті воєнних викликів і цифровізації комунікації.

Емпіричний етап включав використання спостереження за взаємодією підлітків у навчальному середовищі, напівструктурованої бесіди для якісного

аналізу суб'єктивних уявлень про стосунки з ровесниками та дорослими, а також низку стандартизованих психодіагностичних методик:

- методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі,
- методика «Соціометрія» Дж. Морено,
- шкала самооцінки М. Розенберга,
- методика «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації»

К. Томаса,

- «Шкали емоційного відгуку» А. Меграбяна та Н. Епштейн.

Для обробки результатів використовувалися методи математичної статистики: первинна кількісна обробка (обчислення індивідуальних і групових показників, визначення середніх значень, відсоткових розподілів), порівняльний аналіз показників на констатувальному та контрольному етапах експерименту, графічне представлення даних.

Комплексне застосування зазначених методів забезпечило надійність і валідність отриманих результатів та створило фундамент для розроблення практичних рекомендацій щодо психологічного супроводу становлення міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці.

Емпірична база дослідження. Емпіричне дослідження проводилося на базі Печерського ліцею № 75 м. Києва. У дослідженні брали участь 30 учнів 5-6 класів віком 10-12 років. Вибірка формувалася за такими критеріями: відповідність віковому діапазону раннього підліткового віку; відсутність офіційно зафіксованих інтелектуальних порушень чи тяжких емоційно-поведінкових розладів; систематичне відвідування навчальних занять; готовність брати участь у психологічному обстеженні та тренінговій програмі, спрямованій на розвиток міжособистісних стосунків. Участь підлітків у дослідженні була добровільною та здійснювалася за умови інформованої згоди батьків (законних представників) і адміністрації закладу освіти.

Теоретичне значення дослідження полягає в поглибленні, систематизації та розширенні наукових уявлень про становлення міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці в умовах сучасних соціальних і воєнних викликів. У

роботі уточнюється зміст поняття «міжособистісні стосунки» у структурі розвитку особистості підлітка, конкретизуються їхні функції, структурні компоненти (когнітивний, емоційно-оцінний, поведінковий), а також виявляються психологічні чинники, що зумовлюють якість взаємодії з ровесниками та дорослими (особливості «Я-концепції», рівень самооцінки, емоційна регуляція, стиль поведінки у конфлікті, емпатійність, соціометричний статус тощо). Обґрунтовано підхід до психологічного супроводу становлення міжособистісних стосунків в підлітковому віці як до цілісної, поетапної системи, що інтегрує діагностичні, розвивальні й корекційні впливи у шкільному середовищі.

Практичне значення роботи визначається розробкою, упровадженням і апробацією тренінгової програми психологічного супроводу становлення міжособистісних стосунків у підлітків, спрямованої на розвиток навичок конструктивного спілкування, емпатії, саморегуляції, подолання конфліктів і формування позитивного ставлення до себе та інших. Програма та діагностичний інструментарій можуть бути використані практичними психологами, соціальними педагогами, класними керівниками та вчителями закладів загальної середньої освіти для виявлення труднощів у міжособистісних стосунках, планування корекційно-розвивальної роботи з окремими учнями та класними колективами, профілактики деструктивних форм поведінки. Розроблені рекомендації щодо створення сприятливого соціально-психологічного клімату в класі та підтримки підлітків у період воєнних і постстресових впливів можуть бути впроваджені у практику шкільних психологічних служб, використані в роботі з батьками та педагогами, слугувати методичною базою для подальших прикладних досліджень.

Структура й обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається із вступу, трьох розділів з висновками до них, загальних висновків, списку використаних джерел (67 найменувань, з них 12 – іноземною мовою) і 6 додатків (на 30 сторінках). Загальний обсяг кваліфікаційної роботи – 120 сторінок, з них основного тексту – 81 сторінка. Робота містить 14 таблиць.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У РАННЬОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЩІ

1.1 Сутність поняття «міжособистісні стосунки» у психологічній науці: основні наукові підходи

Поняття «міжособистісні стосунки» належить до базових категорій психології особистості та соціальної психології й описує, як люди сприймають, емоційно оцінюють, обирають способи взаємодії та здійснюють взаємовплив одне на одного у різних соціальних контекстах – від сім'ї й класного колективу до онлайн-середовища. Як зауважує В. Теплинська, аналіз уживаних у науці дефініцій засвідчує їхню значну варіативність: одні підходи зосереджуються на системі стійких зв'язків, інші – на суб'єктивному переживанні взаємин, ще інші – на процесуальному аспекті взаємодії [48, с. 57].

У вітчизняній психологічній традиції міжособистісні стосунки розглядаються як ключова умова соціального становлення особистості та її включення в систему суспільних зв'язків. Л. Руденко, В. Радул, Я. Галета підкреслюють, що саме через стосунки людина засвоює соціальні ролі й здобуває досвід належності до групи [41; 43]. М. Савчин, Л. Василенко, Р. Павелків, В. Москалець наголошують, що міжособистісні стосунки є особливим виміром життєвого досвіду, у якому поєднуються уявлення про інших, емоційно-оцінне ставлення до них і характерні моделі поведінки у взаємодії [27; 35; 44].

У зарубіжній літературі міжособистісні стосунки визначають як соціальні зв'язки чи афіліації між двома й більше людьми, що характеризуються рівнем близькості, тривалістю, взаємністю та розподілом впливу [56; 59]. На думку

Е. Berscheid та Р. Regan, такі стосунки становлять ядро людського досвіду й виступають одним із провідних чинників психологічного благополуччя протягом онтогенезу [56]. D. Jackson-Dwyer розглядає їх як динамічні системи взаємозалежності, у межах яких поєднуються емоційні зв'язки, обмін інформацією, підтримка та спільне розв'язання проблем [59].

Для узагальнення й порівняння підходів різних авторів доцільно звести основні дефініції поняття «міжособистісні стосунки» в табл. 1.1.

Таблиця 1.1 – Підходи до визначення поняття «міжособистісні стосунки»

Автори	Визначення поняття
В. Теплинська	Міжособистісні стосунки – це система відносно стійких зв'язків між людьми, що відображає їхні взаємні оцінки, очікування та звичні способи взаємодії [48, с. 57].
Л. Руденко	Міжособистісні стосунки – це соціально зумовлені зв'язки між людьми, які формуються у спільній діяльності й спілкуванні та визначають їх включеність у групу [43, с. 2].
Л. Онуфрієва, О. Чайковська	Міжособистісні стосунки – це аспект комунікації, що фіксує не лише обмін інформацією, а й взаємний вплив, рівень довіри, прийняття та психологічну дистанцію між людьми [33, с. 11].
М. Савчин, Л. Василенко	Міжособистісні стосунки – це мережа значущих контактів людини, наповнених емоційно-оцінними ставленнями та ціннісними орієнтаціями [44, с. 211]
В. Москалець	Міжособистісні стосунки – це сукупність внутрішніх ставлень і зовнішньої поведінки щодо інших, що проявляється у способах спілкування, співпраці та розв'язання конфліктів [27]
D. Jackson-Dwyer	Міжособистісні стосунки – це стійкі зразки взаємодії та взаємозалежності між двома чи більше людьми, які передбачають емоційний зв'язок і взаємний вплив [59].
Е. Berscheid, Р. Regan	Міжособистісні стосунки – це відносно тривалі зв'язки, у межах яких люди поділяють взаємопов'язані результати своєї діяльності, близькість і довіру в певному соціальному контексті [56].
W. Collins, B. Laursen	Міжособистісні стосунки – це ключовий соціальний контекст розвитку людини, у якому поєднуються взаємність, підтримка та конфліктні взаємодії [58].

Як видно з табл. 1.1, попри відмінності у формулюваннях, розглянуті підходи демонструють достатньо стійке смислове ядро поняття «міжособистісні стосунки». Кожен автор висуває власний акцент – на системності, соціальній зумовленості, комунікативних або емоційних аспектах, однак у сукупності ці підходи дозволяють побачити міжособистісні стосунки як багатовимірний феномен, що поєднує структурні, динамічні, емоційні, поведінкові й нормативно-ролеві характеристики.

Насамперед більшість дослідників розглядають міжособистісні стосунки як систему або мережу зв'язків, а не як випадкові чи одноразові контакти. В. Теплинська підкреслює, що йдеться про «систему відносно стійких зв'язків між людьми», у якій фіксуються взаємні оцінки, очікування та типові способи взаємодії [48, с. 57]. Подібну думку розвивають М. Савчин і Л. Василенко, описуючи міжособистісні стосунки як «мережу значущих контактів», наповнених емоційно-оцінним змістом і ціннісними орієнтаціями [44, с. 211]. У зарубіжній традиції D. Jackson-Dwyer говорить про відносно стабільні, повторювані зразки взаємодії та взаємозалежності між людьми [59]. Усі ці підходи збігаються в тому, що стосунки мають кумулятивний характер: вони формуються й змінюються на основі накопичення спільного досвіду, а не зводяться до окремих епізодів спілкування.

Друга смислова лінія пов'язана з розумінням міжособистісних стосунків як феномену взаємності та взаємного впливу. Л. Руденко наголошує, що стосунки виникають і розгортаються в процесі спільної діяльності й спілкування, а отже, передбачають не однобічний вплив, а взаємне перетворення учасників взаємодії та групи загалом [43, с. 2]. Л. Онуфрієва та О. Чайковська акцентують, що міжособистісні стосунки відображають не лише факт контакту, а й рівень довіри, прийняття, психологічну дистанцію й характер взаємного впливу партнерів [33, с. 11]. У зарубіжних дослідженнях E. Berscheid та P. Regan цей аспект описується через поняття взаємозалежності та спільних результатів: люди, пов'язані міжособистісними стосунками, перебувають у таких взаєминах, за яких підсумки діяльності одного структурно й змістовно пов'язані з

підсумками діяльності іншого, а вчинки кожного неминуче позначаються на становищі партнера [56]. Таким чином, міжособистісні стосунки відрізняються від ситуативної взаємодії саме тим, що в них закладена двостороння, хоч і не завжди рівномірна, взаємозалежність.

Третій ключовий вимір – емоційно-оцінний. У визначеннях М. Савчина, Л. Василенко, Л. Онуфрієвої, О. Чайковської, В. Москальця підкреслюється, що міжособистісні стосунки завжди включають ставлення до іншої людини: симпатію або антипатію, довіру чи настороженість, прийняття або відкидання [27; 33; 44]. Ідеться не лише про когнітивне уявлення про партнера, а й про те, як він емоційно сприймається, наскільки важливим є для «Я» його схвалення, підтримка або, навпаки, критика. У концепції Е. Berscheid та Р. Regan емоційне забарвлення зв'язку розглядається як один з головних критеріїв, що визначає, чи виступають стосунки джерелом психологічного благополуччя, чи, навпаки, фактором хронічної напруги [56]. Таким чином, емоційно-оцінний компонент не є додатком до структури стосунків, а становить їхній змістовий центр.

Четвертий вимір стосується поведінкової сторони міжособистісних стосунків. В. Москалець пропонує розглядати їх як єдність внутрішніх ставлень і зовнішньої поведінки щодо інших, що проявляється в типових способах спілкування, співпраці та розв'язання конфліктів [27]. Л. Онуфрієва та О. Чайковська уточнюють, що стосунки «фіксують» не лише те, як люди думають і відчувають, а й реальні комунікативні дії: частоту й якість контактів, форми підтримки, схильність до відкритого обговорення проблем чи їх уникнення [33, с. 11]. У зарубіжних дослідженнях звертається увага на патерни саморозкриття, взаємної допомоги, кооперації та конфліктної взаємодії як поведінкові маркери міжособистісних стосунків [56; 59]. Отже, стосунки завжди мають зовнішню, спостережувану форму, у якій закріплюються внутрішні установки й почуття.

Окремої уваги заслуговує розмежування понять «міжособистісні стосунки», «міжособистісна взаємодія» та «комунікація». Л. Руденко підкреслює, що будь-яка взаємодія між людьми може залишитися епізодичною

й не перейти в стійкі стосунки [43]. Комунікація описує процес обміну повідомленнями, а взаємодія – процес спільної діяльності, узгодження дій у певній ситуації. Натомість міжособистісні стосунки – це інтегрований результат багаторазових комунікацій і взаємодій, «згорнутий» у образ іншого, систему очікувань щодо нього та відносно сталі способи поведінки. О. Столяренко, аналізуючи формування толерантних взаємин, фактично пропонує розглядати стосунки як надособистісну структуру, що включає ціннісні орієнтації щодо інших, усталені стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях і готовність до взаємної підтримки [46, с. 54]. Це дозволяє уникнути ототожнення будь-якого контакту з уже сформованими стосунками й краще побачити процес їхнього становлення.

На підставі наведених дефініцій більшість авторів констатують, що міжособистісні стосунки мають щонайменше три взаємопов'язані структурні компоненти: когнітивний, емоційно-оцінний та поведінковий. М. Савчин і Л. Василенко до когнітивного компоненту відносять уявлення про іншу людину, інтерпретацію її мотивів, приписування їй певних рис і намірів; до емоційно-оцінного – спектр почуттів і оцінок, пов'язаних із цією людиною (симпатія, довіра, роздратування тощо); до поведінкового – реальні форми взаємодії, готовність до співпраці, підтримки, способи розв'язання суперечностей [44, с. 210]. Р. Павелків у межах подібної трикомпонентної моделі підкреслює, що зміні одного з рівнів (наприклад, переосмисленню мотивів іншого) зазвичай відповідають зрушення в емоційному ставленні й поведінці [35, с. 172]. У зарубіжній літературі Е. Berscheid та Р. Regan характеризують структуру міжособистісних стосунків як взаємодію когнітивних оцінок, емоційних переживань і типових моделей поведінки, підкреслюючи, що саме узгодженість і цілісність цих рівнів забезпечують відчуття близькості та задоволеності стосунками [56].

Поряд зі структурним аналізом вагоме місце посідає розгляд соціально-нормативного та рольового вимірів міжособистісних стосунків. В. Радул і Я. Галета, досліджуючи процес соціалізації, наголошують, що стосунки завжди

вбудовані в систему соціальних ролей і очікувань: людина взаємодіє не лише як «Я», а й як носій певного статусу – дитини, батька чи матері, учня, вчителя, керівника, підлеглого, друга, колеги [41]. Р. Зозуляк-Случик розглядає міжособистісні стосунки як механізм, через який індивід засвоює групові норми й моделі поведінки, інтеріоризує соціальні вимоги й перетворює їх на власні регулятори діяльності [19]. У цьому сенсі стосунки виступають не лише каналом емоційної підтримки або конфлікту, а й важливою ланкою включення особистості в ширшу систему суспільних відносин [43].

Ще один суттєвий аспект – часовий, або історичний, характер міжособистісних стосунків. Дослідники підкреслюють, що стосунки мають певну «біографію»: вони виникають, проходять етапи становлення, можуть поглиблюватися, стабілізуватися, зазнавати кризи, трансформуватися чи розриватися [33; 41; 56]. Зміни зовнішніх умов (соціальне середовище, життєві події) та внутрішніх характеристик учасників (цінності, життєві цілі, рівень емоційної зрілості) неминуче позначаються на якості й структурі стосунків. Це особливо важливо для подальшого аналізу раннього підліткового віку, коли життєва ситуація дитини змінюється настільки інтенсивно, що «попередня» система взаємин часто втрачає стабільність, а на її місці формується нова конфігурація зв'язків.

Узагальнюючи наведені підходи, можемо стверджувати таке:

- 1) міжособистісні стосунки доцільно розглядати як відносно стійку, але динамічну систему соціальних зв'язків, що формується у процесі багаторазової взаємодії та комунікації;
- 2) ключовими ознаками цієї системи є взаємозалежність учасників, емоційно-оцінний зміст зв'язку та його конкретна поведінкова реалізація;
- 3) стосунки завжди опосередковані соціальними нормами й ролями та мають власну історію розвитку, що відображає зміни як у зовнішньому середовищі, так і у внутрішньому світі особистості.

Виходячи з цього, міжособистісні стосунки – це відносно стійка система суб'єктивно значущих, емоційно забарвлених і соціально опосередкованих

зв'язків та взаємодій між людьми, яка проявляється у взаємних уявленнях, оцінках, очікуваннях і поведінкових стратегіях, визначає їхнє місце в системі групових відносин і суттєво впливає на психологічне благополуччя, а відтак є одним із базових показників якості соціального функціонування особистості.

1.2 Характеристика закономірностей психічного розвитку особистості у ранньому підлітковому віці

У більшості сучасних психологічних досліджень підлітковий вік розглядається як перехідний етап між дитинством і ранньою юністю, що охоплює орієнтовно інтервал від 10 до 16 років і супроводжується системними змінами практично в усіх сферах психіки – когнітивній, емоційній, мотиваційно-вольовій, ціннісно-смысловій та соціальній. Як наголошують М. Савчин і Л. Василенко, саме в цей період відбувається переорієнтація з дитячих форм залежності на більш дорослі форми автономії, саморегуляції та відповідальності за власні рішення [44, с. 190]. Р. Павелків підкреслює, що провідними психологічними новоутвореннями підліткового віку є формування більш цілісної «Я-концепції», зміщення фокусу з навчальної діяльності на сферу спілкування з однолітками й поява елементів життєвої перспективи [35, с. 306].

О. Литвиненко, узагальнюючи онтогенетичні дані, пропонує диференціювати підлітковий вік на кілька відносно самостійних підперіодів: ранній (орієнтовно 10-12 років), середній (12-14 років) та пізній (14-16 років), кожен з яких має свої акценти у психічному розвитку та соціальній ситуації розвитку [24, с. 132]. У ранньому підлітковому віці основними стають перші прояви прагнення до автономії на тлі ще значної емоційної та поведінкової залежності від дорослих; у середньому – загострюються питання ідентичності, посилюється роль групи однолітків і можливі конфлікти з батьками; у пізньому – поступово стабілізується образ «Я», окреслюються життєві плани й відносно стійкі ціннісні орієнтації. Цей підхід поділяють і інші дослідники, які наголошують, що нехтування внутрішньою диференціацією підліткового віку призводить до розмивання специфіки окремих вікових завдань, недооцінки

характерних труднощів і ризиків, а також ускладнює розроблення цільових програм психологічної допомоги та супроводу [4, с. 40; 36, с. 185; 40, с. 25]. У табл. 1.2 подано узагальнене порівняння основних періодів підліткового віку та їхніх провідних психологічних характеристик.

Таблиця 1.2 – Основні періоди підліткового віку та їх психологічні особливості (узагальнено за М. Савчиним, Л. Василенко, Р. Павелків, О. Литвиненко)

Період підліткового віку	Орієнтовні вікові межі	Ключові психологічні особливості
Ранній підлітковий вік	10-12 років	Перехід від дитинства до власне підлітковості; зміна соціального статусу в школі; посилення чутливості до оцінок дорослих і однолітків; поява вираженої потреби в автономії за збереження залежності від сім'ї; зростання емоційної лабільності, перші спроби рефлексії щодо себе й своїх стосунків.
Середній підлітковий вік	12-14 років	Загострення кризи ідентичності; активний пошук відповіді на запитання «Хто я?»; посилення значущості групи однолітків, можливі конфлікти з батьками через прагнення до самостійності; розвиток абстрактного мислення, здатність міркувати про моральні та світоглядні питання; емоційна нестійкість на тлі прагнення до самоствердження.
Пізній підлітковий вік	14-16 років	Відносне стабілізування образу «Я»; виразніше окреслення життєвих планів; формування більш стійких ціннісних орієнтацій; зростання здатності до саморегуляції й відповідальності за власні рішення; часткова нормалізація емоційного фону за збереження чутливості до міжособистісних переживань.

Як видно з табл. 1.2, кожен із періодів підліткового віку має власні акценти, однак усі вони об'єднані спільною тенденцією – переходом від дитячої залежності до більшої автономії та формуванням індивідуальної системи цінностей і життєвих орієнтирів. У межах цього загального процесу саме ранній підлітковий вік виконує роль «стартового майданчика», на якому закладаються

передумови подальших змін у самосвідомості, емоційній регуляції та соціальних стосунках.

У такому контексті закономірності психічного розвитку особистості у ранньому підлітковому віці набувають особливої ваги, оскільки визначають, наскільки конструктивно дитина увійде в наступні, більш кризові етапи підлітковості.

Ранній підлітковий вік (орієнтовно 10-12 років) у більшості дослідників описується як період переходу від дитинства до власне підлітковості, коли вже відчутно змінюється статус дитини в системі стосунків, але ще не завершені попередні етапи когнітивного й емоційного дозрівання. Як зазначає О. Білоус, саме у цей час формується нова «соціальна ситуація розвитку»: дитина по-іншому сприймає вимоги дорослих, активніше орієнтується на однолітків, прагне самостійності, але водночас потребує стабільної підтримки й чітких меж [4, с. 45]. П. Сахно та Н. Теслик підкреслюють, що ранній підлітковий вік характеризується поєднанням двох тенденцій – збереженням дитячої залежності та зростанням потреби в автономії, що створює ґрунт для внутрішніх суперечностей і кризових переживань [12, с. 102].

На думку М. Савчина та Л. Василенко, провідною психологічною закономірністю цього періоду є посилення рефлексії: дитина починає усвідомлювати власні думки, почуття, мотиви, порівнює себе з іншими, помічає розбіжності між тим, якою вона є, і тим, якою хотіла б бути [44, с. 196]. Р. Павелків наголошує, що саме в ранньому підлітковому віці формується підґрунтя для подальшого становлення «Я-концепції» та більш стійкої самооцінки: з одного боку, зростає критичність до себе, з іншого – з'являються перші цілісні уявлення про власні можливості й обмеження [35, с. 314]. Н. Гончарова, Ю. Горбенко, Ю. Калюжна, В. Лавріненко, М. Мельничук, О. Мирошник, Н. Мишко, В. Моргун, Л. Перетятко, М. Рева, К. Седих, М. Тесленко, І. Тітов, Т. Тітова, А. Харченко, Н. Чайкіна та Т. Яновська підкреслюють, що зростання рефлексивності поєднується з підвищеною

вразливістю до оцінок оточення, що робить цей період особливо чутливим до критики й відкидання [40, с. 27].

Когнітивний розвиток у ранньому підлітковому віці пов'язаний, насамперед, із переходом від конкретно-операційного до формально-операційного мислення. Як зазначають О. Сергєєнкова, О. Столярчук, О. Коханова та О. Пасєка, підлітки 10-12 років дедалі частіше оперують гіпотетичними міркуваннями, здатні уявляти можливі варіанти майбутнього, розмірковувати про абстрактні поняття (справедливість, дружба, відповідальність), однак ще часто потребують опори на наочний матеріал і життєві приклади [45, с. 220]. В. Поліщук підкреслює, що мислення підлітка набуває рис критичності й вибіркової: він прагне сам перевіряти інформацію, порівнювати різні джерела, сумніватися в авторитетах, але логічні операції ще не завжди достатньо стійкі, що зумовлює імпульсивні судження та схильність до крайнощів [36, с. 176].

Окремої уваги заслуговує розвиток уяви й здатності до перспективного планування. За спостереженнями М. Реви, у ранньому підлітковому віці з'являються перші елементи життєвої перспективи: дитина починає замислюватися над тим, ким хоче стати, які цілі для неї важливі, як школа пов'язана з майбутньою професією [42, с. 129]. Р. Білоус та В. Охріменко доповнюють, що уявлення про майбутнє на цьому етапі часто фрагментарні й емоційно забарвлені: підліток більше орієнтується на образи успіху, визнання, свободи, ніж на реалістичні кроки досягнення цих цілей [5, с. 34]. З часом ці уявлення можуть або конкретизуватися, або, навпаки, втрачати стабільність під тиском зовнішніх обставин і внутрішніх сумнівів.

Емоційна сфера у ранньому підлітковому віці зазнає якісної перебудови. Як зазначає В. Немеш, характерною закономірністю є емоційна лабільність: швидка зміна настрою, контрастність переживань, поєднання піднесення й зниження, що часто не вписуються в логіку ситуації й важко піддаються контролю самою дитиною [29, с. 94]. Б. Присяжнюк підкреслює, що інтенсивність почуттів у підлітків зростає: звичайні життєві події (зауваження

вчителя, конфлікт із другом, невдача на уроці) можуть переживатися як глибока образа, несправедливість або катастрофа [38, с. 62]. О. Хомчук та Т. Пономаренко звертають увагу на підвищений ризик формування тривожних, депресивних або агресивних станів у випадку, коли дитина не має доступних способів емоційного вираження й підтримки з боку дорослих [52, с. 112].

Паралельно змінюються механізми емоційної саморегуляції. За спостереженнями Н. Гончарової, Ю. Горбенко, Ю. Калюжної, В. Лавріненка, М. Мельничук, О. Мирошник, Н. Мишко, В. Моргуна, Л. Перетятко, М. Реви, К. Седих, М. Тесленко, І. Тітова, Т. Тітової, А. Харченко, Н. Чайкіної та Т. Яновської, підлітки починають усвідомлювати способи впливу на власний емоційний стан (відволікання, самоіронія, фізична активність, спілкування з близькими), але ще часто вдаються до неадаптивних стратегій – уникнення, заперечення, агресивного «скидання» напруги [40, с. 96]. Л. Дідковська зазначає, що вибір копінг-стратегій у цей період значною мірою залежить від попереднього досвіду стосунків у сім'ї та класі, загального рівня емоційної культури й підтримки з боку значущих дорослих [15, с. 118].

Мотиваційно-вольова сфера раннього підлітка також має свої закономірності розвитку. О. Литвиненко вказує, що в цей період посилюється прагнення до самостійності, зростає значущість власних рішень, з'являється потреба відстоювати свої погляди, навіть якщо вони суперечать очікуванням дорослих [24, с. 141]. За даними О. Сергєєнкової, О. Столярчук, О. Коханової та О. Пасєки, вольові якості (цілеспрямованість, наполегливість, самоконтроль) ще перебувають у процесі становлення: підліток може проявляти високу активність у сферах, які йому цікаві, і водночас демонструвати виражену пасивність у виконанні «обов'язкових» завдань [45, с. 248]. А. Коваленкова пов'язує це з розвитком життєстійкості: поступове формування здатності витримувати фрустрацію, переносити невдачі, зберігати активність у ситуаціях невизначеності є важливою закономірністю цього віку [21, с. 39].

Суттєві зміни відбуваються в сфері самосвідомості. На думку Р. Зозуляк-Случик, ранній підлітковий вік – це період активного пошуку відповіді на

запитання «Хто я?» у контексті сім'ї, школи, одноліткового середовища [19, с. 73]. Р. Кацавець підкреслює, що формування образу «Я» ускладнюється суперечністю між зростаючими домаганнями й об'єктивними можливостями: підліток прагне бути «дорослим», компетентним, привабливим, але стикається з обмеженнями власного досвіду, знань і соціального статусу [20, с. 58]. У роботах У. Михайлишин, І. Шмідзен та А. Малети показано, що саме в цей період самооцінка набуває більшої стійкості, але лишається залежною від успіхів у значущих видах діяльності та від позиції однолітків у групі [26, с. 123].

Ціннісно-смилова сфера у ранньому підлітковому віці також проходить етап якісної перебудови. Т. Яновська та І. Когут зазначають, що підлітки поступово переходять від переважно зовнішньо засвоєних норм до більш внутрішньо мотивованого ставлення до цінностей: вони починають ставити під сумнів раніше прийняті правила, критично переоцінюють позиції батьків і вчителів, порівнюють їх із власним досвідом і уявленнями про «справедливість» та «правильність» [55, с. 192]. На перший план виходять цінності, пов'язані з дружбою, лояльністю до близького кола, самоповагою, особистою свободою, визнанням гідності іншої людини. Як підкреслює Н. Корчакова, у цей період посилюється значущість просоціальних установок: з'являється готовність допомагати, співпереживати, захищати слабших, брати участь у спільних корисних справах, проте реальна поведінка часто залежить від позиції групи, ситуаційного тиску та страху втратити прийняття з боку ровесників [22, с. 112]. І. Поспелова вказує, що в ранньому підлітковому віці актуалізуються питання сенсу життя, майбутнього, особистої відповідальності та справедливості світу; такі роздуми можуть збагачувати внутрішній світ дитини, сприяючи формуванню більш зрілої «Я-концепції», але водночас підсилюють емоційну вразливість, особливо в умовах криз і соціальної нестабільності [37, с. 145].

Соціальний розвиток у ранньому підлітковому віці характеризується поступовою зміною балансу між орієнтацією на дорослих та орієнтацією на однолітків. В. Радул і Я. Галета відзначають, що роль ровесників у цей період істотно зростає: група стає важливим джерелом підтримки, інформації, зразків

поведінки, а також простором, у якому підліток випробовує нові соціальні ролі й стратегії взаємодії [41, с. 92]. Разом з тим значущість дорослих не зникає, а трансформується: від безумовного авторитету до позиції партнера, консультанта, джерела рефлексивного зворотного зв'язку. М. Нестеренко та М. Коваленко показують, що порушення у функціонуванні сім'ї – дистантні форми виховання, вимушена розлука, тривала трудова міграція батьків – у цьому віці особливо болісно позначаються на переживанні власної цінності й потребності, провокують почуття покинутості, підсилюють ризики дезадаптації, формування девіантних форм поведінки або, навпаки, надмірної замкненості [30, с. 89-91]. За таких умов якості стосунків як з дорослими, так і з однолітками стає ключовим чинником соціального й емоційного благополуччя підлітка та важливим контекстом для подальшого становлення його міжособистісних стосунків.

Сучасний контекст розвитку ранніх підлітків в Україні ускладнюється воєнними подіями, хронічним стресом і посиленням відчуття небезпеки. Як зазначають С. Дудіцька та Ю. Мосейчук, переживання війни вплітається в природний хід підліткової кризи, посилюючи тривожність, почуття нестабільності, інколи – безпорадності [17, с. 4]. О. Єфремова, Б. Максимчук, І. Максимчук, Н. Макогончук та С. Лисюк наголошують, що збереження соціального здоров'я підлітків в умовах воєнного стану потребує врахування вікових закономірностей розвитку – підвищеної емоційної чутливості, потреби в підтримці групи, прагнення до автономії, та створення безпечних і передбачуваних середовищ для їхньої діяльності [18, с. 126]. Таким чином, типові вікові процеси (формування самосвідомості, рефлексії, емоційної регуляції) відбуваються сьогодні в умовах додаткового стресового навантаження, що підвищує значущість психологічного супроводу.

Отже, закономірності психічного розвитку особистості у ранньому підлітковому віці можна описати як комплекс взаємопов'язаних змін у когнітивній, емоційній, мотиваційно-вольовій, ціннісно-смысловій та соціальній сферах. Ці зміни мають суперечливий характер: підліток одночасно демонструє

прагнення до дорослості й зберігає дитячу залежність, здатний до абстрактних міркувань і водночас емоційної імпульсивності, шукає власні цінності, але гостро реагує на оцінки значущих інших. Урахування названих закономірностей є принциповою передумовою побудови адекватних освітніх і психопрофілактичних стратегій.

1.3 Психологічні чинники становлення міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці

Психологічні чинники становлення міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці доцільно розглядати як багаторівневу систему, що охоплює індивідуально-особистісні характеристики підлітка, особливості його емоційно-вольової регуляції, специфіку «Я-образу» й самооцінки, а також контекст сімейних, одноліткових і шкільних впливів. Як підкреслюють М. Савчин і Л. Василенко, будь-які зміни в системі зв'язків підлітка ґрунтуються на внутрішніх психічних новоутвореннях цього віку, насамперед на формуванні рефлексивної «Я-концепції» та зростанні потреби в значущих стосунках з іншими [44, с. 192]. Р. Павелків наголошує, що в підлітковості інтегруються когнітивний, емоційний і соціальний розвиток, тому якість взаємин значною мірою залежить від того, наскільки особистість здатна осмислювати себе й іншого, регулювати власні реакції та будувати поведінку з урахуванням позиції партнера [35, с. 314].

Одним із базових внутрішніх чинників є особливості «Я-образу» та самооцінки. На думку Р. Кацавця, у ранньому підлітковому віці відбувається інтенсивне зіставлення «реального» і «ідеального» «Я», формуються домагання на визнання та повагу, які безпосередньо відбиваються у стилі взаємодії з ровесниками [20, с. 62]. В. Москалець підкреслює, що стійкі уявлення про власну цінність визначають готовність до саморозкриття, здатність просити про допомогу, переносити критику та будувати довірливі контакти [27, с. 136]. У дослідженні У. Михайлишин, І. Шмідзен та А. Малети показано, що низька або нестійка самооцінка пов'язана з підвищеною чутливістю до відторгнення,

схильністю до соціальної тривожності й уникання контактів, тоді як адекватна, помірно висока самооцінка сприяє включенню підлітка в групу та формуванню позитивного статусу [26, с. 122].

Важливу роль відіграють індивідуально-типологічні особливості, насамперед темперамент. У. Михайлишин і О. Щур показують, що підлітки з холеричними та меланхолійними рисами частіше стикаються з труднощами в налагодженні стабільних контактів: перші – через імпульсивність і схильність до різких реакцій, другі – через надмірну сором'язливість і тривожність [25, с. 176]. На думку Л. Петухової, О. Льовкіної та Р. Калениченка, властивості темпераменту можуть виступати як ризиковим, так і ресурсним чинником: енергійність і товариськість полегшують установаження контактів, але за відсутності самоконтролю ускладнюють конструктивне розв'язання конфліктів [39, с. 114]. М. Савчин і Л. Василенко підкреслюють, що саме поєднання темпераментних особливостей із рівнем сформованості саморегуляції визначає, чи будуть емоційні реакції підлітка сприяти поглибленню взаємин, чи провокувати відторгнення з боку ровесників [44, с. 213].

Ключовим психологічним чинником міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці є емоційна сфера. В. Немеш описує емоційну лабільність як характерну закономірність цього періоду: підлітки швидко переходять від захоплення до роздратування, переживають події максимально інтенсивно, що часто призводить до афективних спалахів у взаємодії з ровесниками [29, с. 93]. Б. Присяжнюк наголошує, що нездатність усвідомити й вербалізувати власні переживання спонукає підлітка реагувати діями – різкою відмовою від контактів, агресією, демонстративністю – замість діалогу [38, с. 60]. О. Хомчук і Т. Пономаренко показують, що хронічно напружені, тривожні або депресивні стани істотно знижують толерантність до фрустрації й підвищують імовірність конфліктних реакцій у спілкуванні [52, с. 112]. На думку С. Беякової та К. Шовкової, емоційна нестійкість сучасних підлітків посилюється впливом воєнного контексту, інформаційними перевантаженнями

й невизначеністю майбутнього, що робить якість підтримки з боку найближчого оточення особливо значущою для їхніх стосунків [6, с. 454].

Безпосередньо з емоційною сферою пов'язані навички саморегуляції та копінг-стратегії. Л. Березовська та М. Бекар, аналізуючи молодіжні вибірки, підкреслюють, що здатність усвідомлено регулювати власні стани, обирати конструктивні способи реагування на фрустрацію й конфлікт корелює з більшою задоволеністю міжособистісними стосунками, нижчим рівнем проявів агресії та соціальної ізоляції [7, с. 18]. Л. Дідковська з позицій дослідження копінг-стратегій підлітків показує, що орієнтація на проблемно-центрований копінг (пошук рішень, звернення по підтримку, конструктивне обговорення ситуації) сприяє збереженню й поглибленню стосунків, тоді як домінування уникання, заперечення або проєкції провини на інших пов'язане з накопиченням невирішених конфліктів у класі [15, с. 120]. У подальших роботах Л. Дідковська доводить, що стилі поведінки в конфлікті (суперництво, уникання, компроміс, співпраця, пристосування) задають типові сценарії взаємодії, які з часом закріплюються як «звичні» способи вирішення розбіжностей у групі [16, с. 117]. Л. Ніколаєв, Д. Чижма вказують, що підлітки, які опановують техніки усвідомлення емоцій, планування поведінки, контролю імпульсів, демонструють більш конструктивні моделі спілкування та меншу конфліктність [31, с. 162].

Ще один важливий внутрішній чинник – емпатійність і просоціальна спрямованість. Н. Корчакова наголошує, що готовність співпереживати, підтримувати та захищати слабших виступає психологічним підґрунтям конструктивних стосунків і формування внутрішньогрупової згуртованості [22, с. 113]. На думку Т. Яновської та І. Когут, переорієнтація підлітка від зовнішньо наві'язаних норм до власних ціннісних орієнтирів (справедливість, повага, свобода, взаємодопомога) створює мотиваційну базу для вибору просоціальних форм поведінки в ситуаціях морального вибору [55, с. 193]. Р. Зозуляк-Случик, розглядаючи механізми соціалізації, підкреслює, що емпатія та здатність децентруватися є ключовими умовами інтеграції підлітка в групу й попередження його маргіналізації [19, с. 72].

Поряд із внутрішніми характеристиками визначальну роль відіграє сімейний контекст. В. Радул і Я. Галета розглядають міжособистісні стосунки в родині як первинну «модель» взаємодії, на основі якої підліток вибудовує очікування щодо інших людей: рівень довіри, прийняття, допустимі форми вираження емоцій, способи розв'язання конфліктів [41, с. 119]. Л. Руденко підкреслює, що позитивний досвід емоційно підтримувальних і водночас структурованих стосунків у сім'ї полегшує включення підлітка в одноліткове середовище, тоді як емоційна холодність, непослідовність або насильницькі практики виховання формують установки підозрливості та недовіри до інших [43, с. 7]. О. Бондарчук показує, що суб'єктивне переживання батьківсько-дитячих стосунків (відчуття зрозумілості, поваги, можливості бути почутим) тісно пов'язане з рівнем осмисленості життя та готовністю підлітка вступати у відкритий діалог з ровесниками [8, с. 49].

Особливу увагу дослідники приділяють сім'ям, у яких контакти з батьками ускладнені або дистантні. М. Нестеренко та М. Коваленко показують, що діти, які виховуються в умовах вимушеної розлуки, трудової міграції батьків чи неповної сім'ї, частіше переживають почуття покинутості, що у свою чергу проявляється в підвищеній чутливості до відторгнення та схильності або до гіперкомпенсаторної конфліктності, або до тотального уникання стосунків [30, с. 89]. Л. Лисенко та Р. Романескул доводять, що життєві переконання батьків (оптимістичні чи фаталістичні, орієнтовані на підтримку чи на контроль) опосередковано впливають на формування «Я-образу» підлітка і, відповідно, на його впевненість у можливості будувати стабільні, довірливі стосунки [23, с. 472]. Зарубіжні дослідження S. Michek та I. Loudová підтверджують, що якість сімейних взаємин (тепло, відкритість комунікації, послідовність вимог) виступає значущим предиктором якості міжособистісних контактів у школі [60, с. 685]. У роботі W. Qu, K. Li та Y. Wang показано, що стиль батьківсько-дитячої комунікації в ранньому підлітковому віці має пролонгований вплив на якість дружніх стосунків: відкритість і підтримка з боку батьків асоціюються з більшою довірою та меншою конфліктністю у відносинах з однолітками [67, с. 4].

Не менш значущими є чинники, пов'язані з однолітковим середовищем і груповою динамікою. А. Васильєва наголошує, що структура стосунків у підлітковій групі (наявність лідерів, «відкинутих», «ізолюваних» членів) безпосередньо впливає на емоційний стан підлітка, його самооцінку та стратегії поведінки: діти з низьким соціометричним статусом частіше демонструють захисну агресію або соціальний відхід [9, с. 193]. У дослідженні У. Михайлишин, І. Шмідзен і А. Малети показано, що положення підлітка в групі (лідер, прийнятий, відторгнутий, ізолюваний) значною мірою визначається не стільки об'єктивними досягненнями, скільки поєднанням стилю спілкування, емоційної виразності та готовності до співпраці [26, с. 121]. D. Naymanova розглядає міжособистісні стосунки однолітків як фактор формування особистості підлітка, підкреслюючи, що саме в групі закріплюються моделі довіри, взаємодопомоги або, навпаки, експлуатації й маніпуляції [62, с. 220].

Окремі дослідники звертають увагу на специфічні форми взаємодії, що впливають на якість стосунків. А. Rose, R. Smith, R. Schwartz-Mette та G. Glick показали, що схильність до корупції – тривалого емоційно насиченого обговорення проблем у колі друзів, у ранній і середній підлітковості може одночасно посилювати відчуття близькості й підвищувати ризик тривожних і депресивних переживань, що, у свою чергу, позначається на стабільності дружніх зв'язків [64, с. 2356]. I. Rakhimova, B. Toshmatov і S. Teshaeiev наголошують, що неусвідомлені конфліктні сценарії (тенденція до ескалації, уникання чи маніпуляції) формуються в ранньому підлітковому віці й надалі відтворюються в різних групах, підтримуючи замкнене коло проблемних стосунків [63, с. 2221]. A. Mitic, K. Woodcock, M. Amering, I. Krammer, K. Stiehl, S. Zehetmayer та B. Schrank, здійснивши систематичний огляд, дійшли висновку, що підтримувальні дружні взаємини – емоційно теплі, засновані на взаємності й прийнятті, є одним із головних протекторів психічного благополуччя в ранньому підлітковому віці та знижують ризики дезадаптації [61, с. 7].

Шкільне середовище й організація психолого-педагогічного супроводу також виступають значущими чинниками. Н. Токарева, А. Шамне, Н. Макаренко

розглядають сучасного підлітка саме в системі психолого-педагогічного супроводу, підкреслюючи, що без цілеспрямованої роботи з класним колективом, навчання навичок комунікації та медіації конфліктів, важко очікувати спонтанного формування сприятливого соціально-психологічного клімату [51, с. 146]. І. Нерубаєва, А. Павловський і А. Шебардіна, узагальнюючи найкращі практики роботи з підлітками, показують, що тренінги соціальних навичок, групові обговорення, проєктна діяльність і волонтерські ініціативи сприяють розвитку емпатії, відповідальності та взаємопідтримки в учнівських колективах [28, с. 58]. І. Гаврилюк вказує, що участь у соціально-психологічному тренінгу підлітків призводить до зростання готовності до конструктивної взаємодії, кращого усвідомлення власних і чужих кордонів, зниження конфліктності спілкування [13, с. 221]. О. Столяренко акцентує, що систематична робота з формування толерантних взаємин, розвиток навичок прийняття відмінностей і конструктивного діалогу є необхідною умовою попередження булінгу й соціальної ізоляції [46, с. 54].

Важливим контекстуальним чинником є умови воєнного стану та хронічного стресу, у яких нині відбувається розвиток українських підлітків. С. Дудіцька та Ю. Мосейчук підкреслюють, що переживання війни – втрати, вимушене переселення, тривале перебування в небезпечних умовах – накладаються на природні труднощі вікового розвитку, посилюючи емоційну напругу, тривожність і недовіру до світу [17, с. 2]. О. Єфремова, Б. Максимчук, Н. Макогончук і С. Лисюк зазначають, що в таких умовах особливого значення набуває підтримка соціального здоров'я підлітків через створення безпечних, передбачуваних освітніх середовищ, де стосунки будуються на повазі, взаємодопомозі та емпатії [18, с. 125]. К. Васюк показує, що в ситуації воєнного стану розвиток емоційного інтелекту, навичок ненасильницького спілкування й конструктивного розв'язання конфліктів стає ключовим ресурсом профілактики деструктивних форм міжособистісної взаємодії [10, с. 25].

Отже, психологічні чинники становлення міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці утворюють складну систему, у якій взаємодіють

індивідуально-особистісні властивості (самооцінка, темперамент, емоційна сфера, емпатійність, копінг-стратегії), сімейні впливи (якість батьківсько-дитячих стосунків, стиль виховання, життєві переконання батьків), особливості одноліткового середовища (структура групи, підтримувальні чи конфліктні сценарії взаємодії) та шкільний контекст, у тому числі наявність або відсутність цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу.

Висновки до першого розділу

У першому розділі було здійснено теоретичний аналіз проблеми міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці.

Показано, що міжособистісні стосунки доцільно розглядати як відносно стійку, але динамічну систему соціальних зв'язків, яка формується у процесі багаторазової взаємодії та комунікації й включає когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий компоненти. Наголошено на їхній взаємозалежності, взаємності та соціальній опосередкованості ролями й нормами, а також на відмінності між поняттями «стосунки», «взаємодія» та «комунікація». Міжособистісні стосунки змінюються під впливом зовнішніх умов і внутрішніх трансформацій особистості та є ключовим контекстом її соціалізації й благополуччя.

Охарактеризовано закономірності психічного розвитку особистості в підлітковому віці з акцентом на ранній підлітковості (10-12 років) як періоді переходу від дитинства до власне підліткового етапу. Показано, що цей вік супроводжується посиленням рефлексії, формуванням передумов «Я-концепції», зростанням чутливості до оцінок оточення, емоційною лабільністю, прагненням до автономії за збереження водночас залежності від дорослих. Окреслено зміни в когнітивній, емоційній, мотиваційно-вольовій та ціннісно-смысловій сферах, а також підкреслено ускладнювальний вплив сучасного воєнного контексту, який накладається на вікові кризи й підвищує потребу підлітків у психологічній підтримці.

Ранній підлітковий вік представлено як період, у якому становлення міжособистісних стосунків зумовлюється багаторівневою взаємодією

внутрішніх і зовнішніх чинників. До внутрішніх віднесено особливості «Я-образу» й самооцінки, темперамент, емоційну сферу, рівень саморегуляції, копінг-стратегії, емпатійність і просоціальну спрямованість; до зовнішніх – якість сімейних стосунків, стиль виховання, структуру та динаміку одноліткової групи, шкільний клімат і наявність цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу.

РОЗДІЛ II

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У РАНЬОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

2.1 Організація і методи дослідження міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці

Емпіричне вивчення становлення міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці є необхідною умовою для обґрунтування реальних форм

психологічного супроводу підлітків у шкільному середовищі. У сучасних умовах воєнних викликів, нестабільності та інтенсивної цифровізації саме шкільний колектив стає одним із ключових просторів, де проявляються труднощі у взаєминах, ризики ізоляції, булінгу, конфліктності, а також ресурси підтримки й згуртованості. Тому емпіричне дослідження спрямоване не лише на фіксацію наявного стану стосунків, а й на перевірку можливостей цілеспрямованого тренінгового впливу, орієнтованого на розвиток навичок конструктивної взаємодії, емоційної саморегуляції та емпатії в ранніх підлітків.

Мета емпіричного дослідження – вивчити особливості міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці та оцінити ефективність тренінгової програми психологічного супроводу їх становлення в умовах загальноосвітнього закладу.

Завдання емпіричного дослідження:

- визначити вихідні особливості міжособистісних стосунків ранніх підлітків у класному колективі (характер взаємних оцінок, статусні позиції, типові стилі поведінки у взаємодії та конфлікті);
- виявити зв'язок між якістю міжособистісних стосунків і окремими психологічними характеристиками підлітків (самооцінка, емпатійність, емоційна регуляція, стиль поведінки в конфліктних ситуаціях);
- розробити й упровадити тренінгову програму психологічного супроводу становлення міжособистісних стосунків у підлітків 10-12 років;
- здійснити повторне обстеження після завершення тренінгу та порівняти показники констатувального і контрольного етапів;
- на підставі отриманих даних оцінити результативність тренінгової програми та окреслити напрямки подальшої психолого-педагогічної роботи з класним колективом.

Дослідження проводилося на базі Печерського ліцею № 75 м. Києва. У вибірку увійшли 30 учнів 5-6 класів віком від 10 до 12 років, які навчаються у звичайних умовах загальноосвітнього закладу та мають нормотиповий психофізичний розвиток. До дослідження були залучені як хлопчики, так і

дівчатка, що дало змогу простежити особливості стосунків у змішаних за статтю колективах. Важливими критеріями добору учасників були: відповідність віковому діапазону ранньої підлітковості, систематичне відвідування навчальних занять, відсутність офіційно зафіксованих тяжких інтелектуальних або емоційно-поведінкових розладів, готовність брати участь як у діагностичному обстеженні, так і в тренінговій програмі.

Участь підлітків у дослідженні була добровільною. Попередньо було отримано інформовану згоду батьків (законних представників) і адміністрації закладу освіти. Учням у доступній формі пояснювалися мета та зміст дослідження, гарантувалися конфіденційність результатів, анонімність при обробці даних і можливість відмовитися від участі на будь-якому етапі без негативних наслідків. Таким чином, організація дослідження відповідала базовим етичним принципам психологічної науки.

Емпіричне дослідження ґрунтувалося на принципах системності (розгляд міжособистісних стосунків не ізольовано, а в контексті «Я-образу», емоційної регуляції та групової динаміки), вікової адекватності (добір методик, інструкцій і форм роботи, зрозумілих для дітей 10-12 років і таких, що не перевантажують їх когнітивно та емоційно), наукової обґрунтованості (використання валідних, стандартизованих психодіагностичних інструментів, апробованих у дитячих і підліткових вибірках) та поєднання кількісних і якісних методів (забезпечення можливості не лише зафіксувати числові показники, а й проаналізувати суб'єктивні переживання, смисли й контекстуальні чинники стосунків).

Організаційно дослідження було побудоване за експериментальною схемою з трьома послідовними етапами: констатувальним, формувальним і контрольним, що дало змогу спочатку зафіксувати вихідний стан міжособистісних стосунків, далі реалізувати тренінгове втручання й, нарешті, оцінити динаміку змін після його завершення.

Констатувальний етап був спрямований на визначення вихідного стану міжособистісних стосунків у класному колективі та пов'язаних із ними психологічних характеристик підлітків. На цьому етапі здійснювалася первинна

психодіагностика, яка дала змогу комплексно оцінити структуру стосунків у групі, індивідуальні особливості «Я-образу» та самооцінки, стилі поведінки в конфліктних ситуаціях і рівень емпатійності. Для цього було використано спостереження за взаємодією учнів у природних умовах навчального процесу, напівструктуровані бесіди, а також стандартизовані методики. Дослідження проводилося переважно у груповому форматі в позаурочний час у звичному для дітей класному приміщенні, частина процедур (спостереження, бесіда) – індивідуально та в малих групах. Особливу увагу приділено створенню доброзичливої, емоційно безпечної атмосфери, забезпеченню конфіденційності, добровільності участі та акценту на відсутності «правильних» чи «неправильних» відповідей. Отримані результати стали базовою точкою відліку для подальшого аналізу динаміки стосунків і оцінки ефективності тренінгової програми психологічного супроводу.

Завдання констатувального етапу:

- визначити вихідні характеристики міжособистісних стосунків у класному колективі (структуру виборів, наявність лідерів, ізольованих і відторгнутих учнів);
- оцінити індивідуальні психологічні параметри, пов'язані з якістю стосунків (самооцінка, стилі поведінки в конфлікті, рівень емпатійності);
- зафіксувати типові форми комунікації, прояви підтримки, конфліктності та ізоляції в повсякденній взаємодії підлітків;
- сформувати емпіричну базу для подальшого порівняння результатів до і після реалізації тренінгової програми психологічного супроводу.

Формувальний етап був присвячений реалізації тренінгової програми психологічного супроводу становлення міжособистісних стосунків у ранніх підлітків. Програма передбачала проведення серії групових занять (10-12 зустрічей тривалістю 45-60 хвилин), спрямованих на: розвиток навичок ефективного спілкування (активне слухання, «Я-повідомлення», уміння висловлювати прохання й відмову без агресії), підвищення рівня емпатії та здатності враховувати позицію іншого, формування конструктивних стратегій

розв'язання конфліктів (перехід від суперництва й уникання до співпраці й компромісу), зміцнення позитивного ставлення до себе й інших, підвищення згуртованості класного колективу.

У межах формувального етапу застосовувалися активні методи групової роботи: рольові та ділові ігри, вправи на самопрезентацію та зворотний зв'язок, мозковий штурм, аналіз життєвих ситуацій, малі групові проекти, арт-терапевтичні й тілесно-орієнтовані техніки (за потреби). Кожне заняття мало чітку структуру: вступне коло (налаштування, коротка рефлексія настрою), основний блок вправ, обговорення, підсумкове коло (усвідомлення отриманого досвіду, формулювання особистих висновків). Принцип обов'язкового обговорення після вправ дозволяв підліткам «перекласти» емоційний досвід у мову усвідомлених смислів і пов'язати його з власними стосунками в класі.

Завдання формувального етапу полягали у тому, щоб:

- створити безпечний простір для тренування нових моделей поведінки у взаємодії з ровесниками;
- посилити ресурси групової підтримки, довіри й прийняття в класному колективі;
- надати учасникам практичні інструменти емоційної саморегуляції й конструктивного розв'язання конфліктів;
- підготувати основу для подальшого порівняльного аналізу змін у міжособистісних стосунках на контрольному етапі.

Контрольний етап був спрямований на оцінювання результативності тренінгової програми психологічного супроводу становлення міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці та підтвердження її ефективності. Після завершення циклу занять проведено повторне психодіагностичне обстеження з використанням того самого набору методик, що застосовувався на констатувальному етапі. Це дозволило порівняти динаміку змін у ключових показниках, пов'язаних із якістю стосунків підлітків.

Завдання контрольного етапу:

- провести повторне діагностичне обстеження учнів за тим самим комплексом методик, що використовувався на констатувальному етапі;
- здійснити порівняння показників міжособистісних стосунків і пов'язаних особистісних характеристик у динаміці «до» та «після» тренінгового впливу;
- виявити зміни у структурі класного колективу, рівні самооцінки, емпатійності та стилях поведінки в конфліктних ситуаціях;
- оцінити ефективність тренінгової програми як засобу психологічного супроводу становлення міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці;
- підготувати узагальнені висновки та рекомендації щодо подальшого використання розробленої програми в практиці шкільних психологічних служб.

Таким чином, контрольний етап дозволив емпірично підтвердити результативність тренінгової програми, зафіксувати позитивну динаміку міжособистісних стосунків і пов'язаних із ними психологічних характеристик підлітків.

Для досягнення мети дослідження та розв'язання поставлених завдань було застосовано комплекс валідних психодіагностичних методик, підібраних з урахуванням їхньої надійності, вікової адекватності та здатності виявляти ключові компоненти міжособистісних стосунків підлітків. Деталізований опис застосованих методик подано в табл. 2.1.

Таблиця 2.1 – Діагностичний інструментарій емпіричного дослідження міжособистісних стосунків підлітків

№	Методика	Характеристика
1	Методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі	Опитувальник дає змогу визначити провідні типи міжособистісної поведінки (авторитарний, егоїстичний, агресивний, підозрілий, підлеглий, залежний, доброзичливий, альтруїстичний). Дозволяє оцінити позицію підлітка у системі «домінування – підлеглість» і «дружелюбність – ворожість», виявити риси, які сприяють або, навпаки, ускладнюють конструктивну взаємодію з ровесниками й дорослими, та побудувати індивідуальну психограму міжособистісних стосунків.
2	«Соціометрія»	Проективна соціометрична процедура, спрямована на

	Дж. Морено	виявлення структури міжособистісних виборів у класному колективі. Дає змогу визначити соціометричний статус кожного учня (лідери, ті, кому надають перевагу, прийняті, відторгнуті, ізольовані), рівень згуртованості групи, показники взаємності виборів та індекс ізоляції.
3	Шкала самооцінки М. Розенберга	Коротка стандартизована шкала з 10 тверджень, яка вимірює глобальну самооцінку особистості. Підсумковий інтегральний показник відображає рівень самоповаги підлітка, що є важливим чинником якості міжособистісних стосунків, схильності до прийняття чи відкинення, чутливості до оцінок ровесників.
4	Методика «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації» К. Томаса	Опитувальник дозволяє діагностувати домінуючі стилі поведінки підлітка в конфлікті: суперництво, співпраця, компроміс, уникнення, пристосування. Досліджує, наскільки учень орієнтується на відстоювання власних інтересів чи врахування потреб іншої сторони. Отримані результати відображають типові способи реагування у конфліктних ситуаціях з однолітками й дорослими та слугують основою для цілеспрямованого розвитку навичок конструктивного вирішення конфліктів.
5	«Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбян, Н. Епштейн)	Стандартизована шкала з 25 тверджень, що вимірює рівень емоційної емпатії. Передбачає оцінку згоди або незгоди з різними ситуаціями міжособистісної взаємодії. Інтегральний бал відображає ступінь емпатійності підлітка, яка є однією з ключових передумов формування доброзичливих, підтримувальних стосунків і профілактики агресивних та відчужених форм поведінки.

Застосування зазначеного комплексу методик дало змогу всебічно оцінити особливості міжособистісних стосунків підлітків: формальні й неформальні зв'язки в класному колективі, індивідуальні профілі міжособистісної поведінки, рівень глобальної самооцінки, домінуючі стилі реагування в конфліктних ситуаціях і показники емоційної емпатії.

Обробка результатів контрольного етапу передбачала поєднання кількісного та якісного аналізу. Кількісний аналіз включав методи описової та порівняльної статистики: обчислення середніх значень, відсоткових розподілів, мод і медіан за основними показниками, зіставлення даних констатувального й

контрольного етапів у межах тієї самої вибірки, а також використання критеріїв математичної статистики для оцінки значущості виявлених змін. Це дало змогу не лише зафіксувати формальну динаміку показників, а й підтвердити її статистичну надійність, що підвищило валідність та обґрунтованість висновків щодо ефективності тренінгової програми психологічного супроводу становлення міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці. Якісний аналіз ґрунтувався на глибинній інтерпретації змін у структурі соціометричних виборів (переміщення окремих учнів між статусними категоріями, поява чи зникнення ізольованих позицій, зростання частки взаємних виборів), змісті напівструктурованих бесід (трансформація уявлень про себе та однокласників, поява більш рефлексивних суджень щодо конфліктів і способів їх розв'язання) та динаміці поведінкових проявів у спілкуванні (зменшення відкритих конфліктів, поява нових кооперативних зв'язків, зростання активності раніше пасивних і невпевнених учнів, частіші прояви підтримки й емпатії у взаємодії).

Таким чином, організація й методи емпіричного дослідження були спрямовані на цілісне, багатоаспектне вивчення міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці та перевірку ефективності психологічного супроводу у формі тренінгової програми. Поєднання стандартизованих методик, спостереження, бесіди й цілеспрямованого групового впливу дозволило зафіксувати вихідний стан стосунків й створити практичну основу для подальшого вдосконалення психолого-педагогічної роботи в закладі освіти.

2.2 Аналіз результатів емпіричного дослідження міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці

Після добору комплексу психодіагностичних методик було розпочато основний етап емпіричного дослідження, спрямований на вивчення особливостей міжособистісних стосунків у ранніх підлітків у шкільному колективі. Перед початком діагностики учням у доступній формі пояснювалися мета та умови проведення обстеження, наголошувалося на добровільності участі,

конфіденційності отриманих результатів і можливості відмовитися від подальшої участі без жодних негативних наслідків. Ознайомлення з процедурою відбувалося у форматі короткої бесіди, що давало змогу знизити емоційну напругу, створити атмосферу довіри та налаштувати підлітків на щирі, відверті відповіді.

Першим кроком емпіричної роботи стало вивчення провідних типів міжособистісних стосунків ранніх підлітків за **методикою діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі** (див. Додаток А). Це дало змогу отримати початкове уявлення про те, як учні 10-12 років сприймають себе у взаємодії з ровесниками і дорослими, які стилі поведінки для них найбільш характерні, де зосереджені потенційні зони напруги, а де – ресурси для налагодження конструктивної взаємодії.

Діагностика проводилася груповим способом у класному приміщенні в позаурочний час. Інструкція подавалася у доступній, віково адаптованій формі, наголошувалося на відсутності «правильних» чи «неправильних» відповідей, а також на конфіденційності результатів. Середній час виконання опитувальника становив 20-25 хвилин. Після заповнення бланків було здійснено підрахунок балів за кожним із восьми октантівта обчислено інтегральні показники домінування й дружелюбності. На основі отриманих даних визначався провідний тип міжособистісної поведінки кожного підлітка.

Узагальнені результати розподілу 30 учнів за домінувальними типами міжособистісних стосунків подано в табл. 2.2.

Таблиця 2.2 – Розподіл підлітків за провідними типами міжособистісних стосунків (методика Т. Лірі, n = 30)

№ п/п	Провідний тип міжособистісних стосунків (октант)	Кількість учнів	% від вибірки
1	Авторитарний	4	13,3
2	Егоїстичний	3	10,0
3	Агресивний	2	6,7

4	Підозрілий	2	6,7
5	Підлеглий	4	13,3
6	Залежний	5	16,7
7	Доброзичливий	6	20,0
8	Альтруїстичний	4	13,3

Аналіз розподілу показників свідчить, що найбільш представленими в класному колективі є доброзичливий (20,0%) та залежний (16,7%) типи міжособистісних стосунків, дещо меншу, але також помітну частку становлять підлеглий та альтруїстичний типи (по 13,3 %), тоді як авторитарний тип виявлено у 13,3% учнів. Сукупно октанти 5-8 (підлеглий, залежний, доброзичливий, альтруїстичний), які відображають орієнтацію на прийняття, співпрацю й підтримку, охоплюють 63,3% вибірки. Це дає підстави говорити про загальну тенденцію до конформності, потреби в позитивному ставленні з боку ровесників та настанов на збереження згоди в групі.

Водночас майже третина учнів (36,7%) має провідні неконформні та потенційно конфліктогенні типи (1-4 октанти: авторитарний, егоїстичний, агресивний, підозрілий). У цій групі частина підлітків схильна до жорсткого відстоювання власної думки, домінування й контролю (авторитарний, егоїстичний типи), тоді як інші демонструють недовіру, підвищену критичність і схильність до конфронтації (агресивний, підозрілий типи). Саме поєднання цих профілів із залежно-підлеглими установками частини однокласників створює ґрунт для виникнення асиметричних, нерівноправних стосунків, зокрема ситуацій прихованого чи відкритого булінгу.

Узагальнення профілів за інтегральними індексами засвідчило переважно помірний рівень домінування в більшості підлітків: середні значення показника домінування коливаються у межах норми, що свідчить про відсутність яскраво виражених деспотичних тенденцій у більшості учнів, але наявність невеликої групи з акцентуваною потребою контролю та лідерства. Показник

дружелюбності загалом є позитивним, що підтверджує достатньо високий потенціал для кооперації, взаємопідтримки й згуртування класу.

Якісний аналіз окремих психограм показав, що для частини учнів із авторитарним та егоїстичним профілями характерне поєднання вираженого домінування з відносно низькою дружелюбністю. Такі підлітки можуть виступати ініціаторами конфліктів, задавати тон груповим нормам, але не завжди зважають на переживання інших. Навпаки, учні з підлеглим і залежним типами часто демонструють підвищену чутливість до оцінок однокласників, уникання відкритих зіткнень, схильність погоджуватися з більш сильними або впливовими однолітками. Це робить їх потенційно «вразливою» групою, яка потребує підтримки в розвитку асертивності та навичок захисту власних меж.

Доброзичливий та альтруїстичний типи виявилися важливим ресурсом класного колективу. Учні з такими профілями частіше ініціюють кооперативні форми взаємодії, схильні до допомоги та посередництва у конфліктних ситуаціях, підтримують ізольованих однокласників. Водночас у частини з них фіксується тенденція до надмірної самопожертви, труднощі у відмові та ризик емоційного виснаження через постійне «догоджання» іншим, що також потребує корекційної уваги.

Отже, результати діагностики за методикою Т.Лірі дозволили окреслити неоднорідний, але загалом потенційно ресурсний соціально-психологічний портрет класного колективу. З одного боку, переважання доброзичливих, залежних і альтруїстичних профілів свідчить про готовність значної частини підлітків до співпраці та підтримки. З іншого – наявність виражених авторитарних, егоїстичних, агресивних і підозрілих типів створює ризики виникнення конфліктів, групового тиску та нерівноправних стосунків. Саме ця суперечлива структура міжособистісних позицій обґрунтовує необхідність цілеспрямованої тренінгової роботи, спрямованої на розвиток конструктивного лідерства, емпатії, асертивної поведінки й уміння мирно розв'язувати конфлікти, що й було реалізовано на подальших етапах дослідження.

Наступним кроком емпіричного аналізу стало вивчення рівня глобальної самооцінки підлітків за шкалою **М. Розенберга** (див. Додаток Б). Залучення цього інструменту дозволило доповнити дані про міжособистісні профілі внутрішньою «вертикаллю» – тим, як учні оцінюють власну цінність, спроможність і значущість порівняно з іншими. Це важливо, оскільки самооцінка виступає одним із ключових чинників, що визначають упевненість у спілкуванні, чутливість до оцінок ровесників, схильність до конформної чи, навпаки, домінантної поведінки.

Діагностика проводилася у груповому форматі в тому ж класному приміщенні, де здійснювалося обстеження за методикою Т. Лірі. Інструкція була адаптована до вікових особливостей учнів 10-12 років, наголошувалося на відсутності «правильних» і «неправильних» відповідей, важливості щирості та конфіденційності результатів. Заповнення опитувальника займало в середньому 10-15 хвилин. Після цього здійснювався підрахунок балів з урахуванням прямого і зворотного кодування тверджень, а отримана сума розглядалася як інтегральний показник глобальної самооцінки. Узагальнені дані щодо розподілу учнів за рівнями самооцінки подано в табл. 2.3.

Таблиця 2.3 – Рівні самооцінки за шкалою М. Розенберга (n = 30)

№ п/п	Рівень самооцінки	Діапазон сумарних балів	Кількість учнів	% від вибірки
1	Висока	21-30	8	26,7
2	Середня	11-20	15	50,0
3	Низька	0-10	7	23,3

Аналіз отриманих результатів показує, що половина опитаних підлітків (50,0%) має середній рівень глобальної самооцінки. Для цієї групи характерні відносно врівноважене ставлення до себе, поєднання впевненості у власних можливостях із чутливістю до зовнішніх оцінок, коливання самооцінки залежно від успіхів у навчанні, стосунків із ровесниками та реакцій дорослих. Такий

профіль загалом відповідає віковій нормі ранньої підлітковості, коли образ «Я» активно переглядається, уточнюється й часто є емоційно нестабільним.

Високий рівень самооцінки виявлено у 26,7% учнів. Підлітки з такими показниками демонструють виражене почуття власної цінності, впевненість у своїх здібностях, схильність сприймати себе «не гіршими за інших», а іноді – як більш компетентних або успішних. Порівняння з даними методики Т. Лірі показало, що саме в цій групі частіше зустрічаються авторитарні й егоїстичні профілі, а також поєднання домінантності з помірною дружелюбністю. Для таких учнів характерна ініціативність, готовність брати на себе лідерські ролі, але водночас можливі труднощі з прийняттям критики, схильність до знецінення слабших однолітків та ризик формування елементів зверхнього ставлення до інших. Це робить їх важливими фігурами групової динаміки: з одного боку, вони можуть виступати конструктивними лідерами, з іншого – задавати конфліктогенні моделі взаємодії.

Низький рівень самооцінки зафіксовано у 23,3% вибірки. Такі підлітки частіше сумніваються у власних здібностях, схильні знецінювати свої досягнення, болісно реагують на критику й порівняння з іншими. Вони нерідко описують себе як «гірших», «менш здібних», «менш цікавих» порівняно з однокласниками. Перехресний аналіз профілів показав, що до цієї групи переважно належать учні з підлеглими та залежними типами міжособистісних стосунків, а також ті, хто у соціометричній структурі класу займає позиції умовного прийняття або ізоляції. Поєднання низької самооцінки з конформними установками створює ґрунт для формування стійкого відчуття меншовартості, страху відкидання, труднощів у відстоюванні власних меж і підвищує ризик потрапляння до позиції «жертви» в ситуаціях булінгу.

Характерним є те, що навіть серед учнів із середньою та високою самооцінкою в індивідуальних відповідях простежуються суперечливі тенденції: одночасне прагнення до визнання й страх осуду, гордість за власні досягнення й схильність знецінювати себе в разі невдач. Це відображає загальну вікову специфіку ранньої підлітковості, коли глобальна самооцінка є динамічною,

чутливою до соціального контексту й легко коливається під впливом зміни статусу в групі, успішності у навчанні чи реакцій значущих дорослих.

Отримані дані дають підстави стверджувати, що класний колектив містить як потужний ресурс для формування здорового, позитивного ставлення до себе (наявність учнів із високою й адекватною самооцінкою, доброзичливими та альтруїстичними профілями за Т. Лірі), так і певну групу ризику – підлітків з низькою самооцінкою, залежно-підлеглими установками та вразливою позицією у структурі міжособистісних стосунків. Це ще раз підкреслює необхідність цілеспрямованого психологічного супроводу, спрямованого на гармонізацію взаємин у класі, підтримку внутрішнього «Я-образу» підлітка, розвиток упевненості, самоприйняття, асертивної поведінки.

Третім етапом емпіричного аналізу стало вивчення статусно-рольової структури класного колективу за допомогою **соціометричної методики Дж. Морено** (див. Додаток В). Використання соціометрії дозволило побачити не лише індивідуальні особливості міжособистісної поведінки та самооцінки, а й те, як реально розподіляються симпатії, вибори й позиції прийняття/відкидання всередині групи, хто виступає неформальними лідерами, а хто опиняється в зоні соціальної ізоляції. Особлива цінність цього інструменту полягає в можливості виявити приховані напруження, мікрогрупи та потенційні «точки ризику» для виникнення булінгу.

Дослідження проводилося у формі індивідуального заповнення бланків у класному приміщенні. Учням пропонувалася віково адаптована інструкція: обрати трьох однокласників, з якими вони найбільше хотіли б сидіти за партою. Наголошувалося на тому, що відповіді не будуть оголошуватися вголос, результати використовуються лише в узагальненому вигляді, а завдання не вплине на фактичну розсадку в класі. Такий формат дозволив зменшити тривожність, знизити ймовірність формальних або «соціально бажаних» відповідей і зробити вибори максимально щирими.

Отримані дані було занесено до соціоматриці, на основі якої побудовано соціограму з виділенням чотирьох статусних кіл: лідерів (І коло), тих, кому

надають перевагу (II коло), прийнятих (III коло) та ізольованих учнів (IV коло). Розподіл 30 підлітків за соціометричними статусами подано в табл. 2.4.

Таблиця 2.4 – Розподіл підлітків за соціометричними статусами (методика Дж. Морено, $n = 30$)

№ п/п	Соціометричний статус	Кількість учнів	% від вибірки
1	«Лідери» (I коло – максимальна кількість виборів)	4	13,3
2	«Ті, кому надають перевагу» (II коло)	10	33,3
3	«Прийняті» (III коло – поодинокі вибори)	11	36,7
4	«Ізольовані» (IV коло – відсутність виборів)	5	16,7

Як видно з табл. 2.4, ядро класного колективу формують 4 учні-лідери (13,3%) та 10 підлітків, яким надають перевагу (33,3%). Саме на цих 14 учнів припадає найбільша частка позитивних виборів, вони є центром тяжіння групових взаємин, навколо них вибудовуються мікрогрупи та неформальні коаліції. Порівняння з даними методики Т. Лірі показало, що до категорії лідерів найчастіше потрапляють підлітки з авторитарними та доброзичливо-альтруїстичними профілями: перші задають тон у ситуаціях змагання й прийняття рішень, другі – виступають емоційними «центрами» підтримки, до яких однокласники тягнуться за порадою та підтримкою.

Найчисельнішою виявилася група «прийнятих» (36,7%). Це учні, які отримали поодинокі вибори, рідше стають центральними фігурами групи, але загалом інтегровані в колектив: мають кілька стабільних контактів, не перебувають у відкритій ізоляції, однак їхній статус менш стійкий і може змінюватися під впливом конфліктів, змін у мікрогрупах чи настроїв лідерів. Для значної частини «прийнятих» характерні помірні показники за шкалою самооцінки М. Розенберга та доброзичливо-конформні профілі за Т. Лірі, що відображає їхню орієнтацію на підтримання згоди в групі без виражених претензій на лідерство.

Особливу увагу привертає група ізольованих учнів – 16,7% вибірки (5 осіб), які не отримали жодного позитивного вибору. Саме вони становлять зону підвищеного психологічного ризику: поєднання низького соціометричного статусу з виявленими раніше низьким або нестабільним рівнем самооцінки, залежно-підлеглими міжособистісними установками й підвищеною чутливістю до оцінок робить їх уразливими до відторгнення, самозвинувачень, почуття самотності. Для частини з них характерні також підозріло-недовірливі профілі, що може посилювати замкненість і ускладнювати налагодження нових контактів.

Розрахунок узагальнених соціометричних показників засвідчив, що загальний коефіцієнт взаємності виборів (КВ) становить близько 30% ($R_1 = 27$ взаємних виборів за загальної кількості $R = 90$ виборів), що відповідає середньому рівню згуртованості: у класі наявні як стійкі взаємні пари та мікрогрупи, так і односторонні симпатії, які залишаються без відповіді. Індекс ізоляції ($\Pi = 5/30 = 0,17$) свідчить про наявність помітної, хоча й не домінуючої групи учнів, які перебувають поза основними каналами неформального спілкування. Загальний рівень сприятливих взаємин (PCB) можна оцінити як середній: частка лідерів і тих, кому надають перевагу, лише дещо поступається сумарній кількості «прийнятих» й ізольованих, що вказує на неоднорідність соціальної структури та потребу в цілеспрямованому зміцненні згуртованості.

Якісний аналіз соціограми показав, що більшість лідерів мають між собою взаємні вибори, утворюючи «ядро» класу, до якого примикають окремі учні з групи тих, кому надають перевагу. Частина «прийнятих» зорієнтована на одного-двох центральних однокласників, що створює ситуацію залежності від настроїв і рішень лідерів. Для ізольованих учнів характерні або односторонні вибори в бік популярних однокласників (які залишаються невзаємними), або повна відсутність виборів у їхній бік, що підсилює відчуття відкидання.

У поєднанні з даними про типи міжособистісних стосунків та рівень самооцінки результати соціометричного дослідження дозволяють зробити кілька важливих висновків. По-перше, у класі наявний достатній потенціал для

розвитку згуртованості – завдяки наявності доброзичливих, емпатійних лідерів та значної групи «прийнятих» учнів із середньою самооцінкою. По-друге, у структурі колективу чітко окреслюється «група ризику» – ізольовані та низькостатусні підлітки з низькою самооцінкою й залежно-підлеглими профілями, які потребують спеціальної підтримки. По-третє, помітна концентрація виборів навколо кількох авторитарно зорієнтованих підлітків створює ризик формування жорсткої ієрархії та прихованого тиску на більш вразливих однокласників.

Таким чином, соціометричний зріз за методикою Дж. Морено доповнив картину міжособистісних стосунків у класі, емпірично підтвердивши наявність як значних ресурсів для кооперації та взаємопідтримки, так і зон соціально-психологічної напруги. Отримані дані стали важливою основою для цілеспрямованого планування тренінгових занять, спрямованих на підвищення згуртованості, підтримку ізольованих учнів, розвиток конструктивного лідерства й формування більш рівноправних, безпечних стосунків у підлітковому колективі.

Четвертим етапом емпіричного аналізу стало вивчення індивідуально-стильових особливостей поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях за допомогою методики **«Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації» К. Томаса** (див. Додаток Д). Залучення цього інструменту дозволило доповнити картину міжособистісних стосунків та самооцінки ще одним важливим виміром – тим, як підлітки зазвичай реагують на напруження й протиріччя у взаємодії: чи схильні вони до відкритого відстоювання власних інтересів, пошуку компромісу, співпраці, уникнення чи пристосування. Для раннього підліткового віку це особливо значуще, оскільки конфлікти з ровесниками й дорослими стають природною частиною соціалізації, а обрані стратегії їх розв’язання істотно впливають на структуру стосунків у класі.

Діагностика проводилася у груповому форматі в тому ж класному приміщенні, що й попередні дослідження, у позаурочний час. Учням у доступній формі пояснювалися мета роботи та умови участі, окремо наголошувалося на

добровільності, анонімності відповідей та конфіденційному характері результатів. Інструкція акцентувала, що немає «хороших» чи «поганих» стилів, а є різні способи поведінки, які можуть по-різному проявлятися залежно від ситуації. Це дозволило знизити рівень тривоги та зменшити спокусу відповідати «як правильно», а не так, як є насправді. Кожен учень індивідуально заповнював опитувальник, обираючи по одному твердженню з кожної пари; середній час виконання становив 15-20 хвилин.

Обробка результатів здійснювалася відповідно до ключа методики: для кожного з п'яти стилів – суперництва, співпраці, компромісу, уникнення та пристосування – підраховувалася кількість збігів із відповідними позиціями в опитувальнику. Домінуючим вважався той стиль, за яким учень набрав найбільшу кількість балів. У випадках, коли два стилі мали однакові показники, домінуючим визнавався той, що більш послідовно проявлявся в інших якісних даних (спостереження, характеристики вчителя), однак такі випадки були поодинокими. Узагальнені дані щодо розподілу 30 підлітків за домінуючими стилями поведінки в конфліктних ситуаціях подано в табл. 2.5.

Таблиця 2.5 – Розподіл підлітків за домінуючими стилями поведінки в конфліктній ситуації (методика К. Томаса, $n = 30$)

№ п/п	Стиль поведінки в конфлікті	Кількість учнів	% від вибірки
1	Суперництво	6	20,0
2	Співпраця	7	23,3
3	Компроміс	8	26,7
4	Уникнення	5	16,7
5	Пристосування	4	13,3

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що найбільш поширеним серед опитаних підлітків є стиль компромісу (26,7%). Це означає, що значна частина учнів у конфліктній ситуації схильна обирати «серединний» шлях, частково поступаючись власними інтересами та очікуючи аналогічних кроків від іншої

сторони. Такий підхід відображає прагнення до збереження стосунків та уникнення надмірного загострення протиріч, але водночас може свідчити про труднощі в послідовному відстоюванні власної позиції та пошуку глибшого, справді взаємовигідного рішення. Перехресний аналіз із даними за шкалою самооцінки М. Розенберга показав, що до цієї групи переважно входять учні з середнім рівнем самооцінки та доброзичливо-комфортними профілями за методикою Т. Лірі, для яких характерні орієнтація на збереження згоди та уникнення різких зіткнень.

Другу за чисельністю групу становлять підлітки зі стилем співпраці (23,3%). Вони демонструють готовність до активного обговорення проблеми, врахування як власних, так і чужих інтересів, пошуку рішень, які б у максимальному ступені задовольняли обидві сторони. Саме серед цих учнів частіше зустрічаються доброзичливі та альтруїстичні профілі за Т. Лірі, а також адекватно висока або стабільна середня самооцінка. Такі підлітки нерідко виступають природними посередниками у класі, ініціюють колективні форми розв'язання проблем, намагаються «почути всіх» і зберегти позитивний емоційний фон у групі. З огляду на завдання психологічного супроводу саме ця група є ключовим ресурсом для формування конструктивного лідерства та розвитку толерантної, діалогічної культури спілкування.

Близько п'ятої частини вибірки (20,0%) становлять учні з домінуванням стилю суперництва. Для них характерне наполегливе відстоювання власної позиції, орієнтація на досягнення результату навіть за рахунок інтересів іншої сторони, висока активність і схильність брати на себе ініціативу в конфліктних ситуаціях. Порівняння з результатами за методикою Т. Лірі показало, що саме в цій групі найбільш представлені авторитарні та егоїстичні типи міжособистісних стосунків, а також учні з високою самооцінкою. З одного боку, це створює потенціал для прояву сильного, рішучого лідерства, здатності брати відповідальність і діяти у складних ситуаціях. З іншого – за відсутності навичок емпатії та рефлексії такий стиль може призводити до тиску на більш вразливих

однолітків, посилення групової ієрархізації, формування атмосфери прихованої чи відкритої конкуренції.

Стилі уникнення (16,7%) та пристосування (13,3%) виявилися менш представленими, але психологічно показовими. Підлітки, для яких домінує уникнення, схильні відтягувати розв'язання проблеми, виходити з конфліктної ситуації або мінімізувати контакт у разі напруження. Чимало з них належать до групи ізольованих або умовно прийнятих за результатами соціометрії, а також характеризуються низькою чи нестабільною самооцінкою. Для цієї категорії конфлікт часто сприймається як загроза, а не як можливість прояснення позицій, що підсилює замкненість, відчуття безпорадності й внутрішньої напруги. Стиль пристосування, своєю чергою, передбачає орієнтацію на інтереси іншої сторони за рахунок власних. Учні з таким профілем нерідко демонструють високу чутливість до настроїв і оцінок значущих однолітків, намагаються «не псувати стосунків», погоджуються з більш сильними чи популярними однокласниками навіть тоді, коли внутрішньо не згодні. За даними попередніх методик, серед них чимало підлеглих і залежних типів, а також учнів із низькою самооцінкою, що підвищує ризик потрапляння в роль «жертви» у конфліктних взаємодіях.

Порівняння результатів за методикою К. Томаса з даними про міжособистісні стосунки, самооцінку та соціометричний статус дозволяє виокремити кілька важливих закономірностей. По-перше, стилі співпраці та конструктивного компромісу частіше притаманні учням із доброзичливими, альтруїстичними профілями та середньою/високою, але відносно стабільною самооцінкою. Саме вони є природними «мостами» між різними мікрогрупами, здатними пом'якшувати конфлікти та сприяти згуртуванню колективу. По-друге, стиль суперництва в поєднанні з авторитарно-егоїстичними установками й високою самооцінкою створює як потенціал для лідерства, так і ризики для загострення протиріч, формування нерівноправних стосунків і посилення булінгових тенденцій. По-третє, уникнення й пристосування найбільш характерні для низькостатусних, ізольованих або умовно прийнятих учнів із

низькою самооцінкою, залежно-підлеглими міжособистісними установками, що вимагає особливо делікатної психологічної підтримки.

Таким чином, результати діагностики стилів поведінки в конфліктній ситуації за методикою К. Томаса доповнили цілісну картину соціально-психологічного функціонування класу. Вони показали, що в колективі наявні як значні ресурси для розвитку культури співпраці (помітна частка учнів із орієнтацією на співпрацю та компроміс), так і виразні групи ризику – підлітки з домінуванням суперництва без належної емпатійної регуляції, а також ті, хто систематично уникає конфліктів або беззастережно пристосовується до інших.

П'ятим етапом емпіричного дослідження стало вивчення рівня емоційної емпатії підлітків за **«Шкалою емоційного відгуку» А. Меграбяна та Н. Епштейн** (див. Додаток Е). Застосування цього інструменту дало змогу поглибити розуміння внутрішніх передумов міжособистісної поведінки, зокрема готовності підлітків емоційно відгукуватися на переживання інших, співпереживати, помічати емоційний стан ровесників і дорослих. З огляду на те, що емпатія є одним із ключових чинників формування доброзичливих стосунків, попередження агресії та булінгу, її вимірювання було важливим доповненням до даних про міжособистісні профілі, самооцінку, соціометричний статус і стилі поведінки в конфлікті.

Дослідження проводилося у груповому форматі в тому ж класному приміщенні, що й попередні методики. Інструкція подавалася у доступній, емоційно нейтральній формі з акцентом на відсутності «правильних» і «неправильних» відповідей, важливості щирості й конфіденційності результатів. Учням пропонувалося оцінити ступінь згоди з низкою тверджень, які описують різні ситуації спілкування та емоційного реагування. Середній час заповнення опитувальника становив 15-20 хвилин. Після цього відповіді були закодовані відповідно до ключа з урахуванням прямих і зворотних тверджень, а потім підраховано «сирі» сумарні бали, на основі яких визначався рівень емоційної емпатії кожного підлітка. Узагальнені результати розподілу учнів за рівнями емоційної емпатії подано в табл. 2.6.

Таблиця 2.6 – Рівні емоційної емпатії за шкалою емоційного відгуку А. Меграбяна та Н. Епштейн (n = 30)

№ п/п	Рівень емоційної емпатії	Діапазон сумарних балів	Кількість учнів	% від вибірки
1	Дуже високий	82-90	5	16,7
2	Високий	63-81	9	30,0
3	Середній	37-62	11	36,7
4	Низький	12-36	4	13,3
5	Дуже низький	≤ 11	1	3,3

Аналіз розподілу результатів свідчить, що більшість підлітків (36,7%) продемонстрували середній, тобто умовно «нормальний» рівень емоційної емпатії. Для цієї групи характерна здатність помічати емоційний стан інших, співпереживати в значущих ситуаціях, але водночас зберігати певну емоційну дистанцію й контроль над власними переживаннями. Це створює передумови для достатньо стабільної, врівноваженої участі у міжособистісних стосунках без надмірної вразливості до емоційного тла групи.

Сукупно 45,7% вибірки (дуже високий та високий рівні емпатії – 16,7% і 30,0% відповідно) становлять групу підлітків із вираженою здатністю до співпереживання. Вони емоційно відгукуються на переживання однокласників, чутливо реагують на ситуації несправедливості, болісно сприймають приниження, страждання тварин, самотність чи виключеність інших. Перехресний аналіз показав, що серед них переважають учні з доброзичливими й альтруїстичними профілями за Т. Лірі, а також ті, хто в соціометричній структурі класу належить до категорій «лідерів» та «тих, кому надають перевагу». Для частини таких підлітків характерні стилі співпраці та компромісу в конфліктних ситуаціях за К. Томасом, що свідчить про орієнтацію не лише на емоційне співпереживання, а й на пошук взаємоприйнятних рішень. Водночас у частини респондентів із дуже високими показниками емпатії простежуються

ознаки емоційної перевантаженості: вони глибоко «пропускають через себе» чужі проблеми, важко дистанціюються від негативних подій, що потенційно підвищує ризик емоційного виснаження, тривожності й самозвинувачень у разі неможливості допомогти.

Низький та дуже низький рівні емоційної емпатії зафіксовано загалом у 16,6% вибірки (13,3% та 3,3% відповідно). Для цих підлітків характерна знижена чутливість до емоційних станів інших, орієнтація переважно на раціональні критерії оцінки ситуацій, схильність знецінювати або ігнорувати емоційні прояви оточуючих («нерозумно переживати через кіно», «плакати від щастя» тощо). Перехресний аналіз показав, що в цій групі частіше зустрічаються авторитарні, егоїстичні й агресивні профілі за Т. Лірі, домінантні або суперницькі стилі поведінки в конфлікті, а також тенденція до заниження значущості емоційних реакцій інших. У поєднанні з високою чи завищеною самооцінкою такі особливості можуть створювати підґрунтя для жорсткіших, іноді байдужих до переживань ровесників форм взаємодії, підвищуючи ризик вербальної агресії або участі в булінгу як ініціаторів чи пасивних спостерігачів.

Характерною є також невелика група підлітків із поєднанням середнього або навіть високого рівня емпатії з низькою самооцінкою та залежно-підлеглими профілями стосунків. Такі учні схильні глибоко співпереживати іншим, але водночас знецінюють власні потреби, важко захищають особисті межі й часто беруть на себе відповідальність за емоційний стан оточуючих. У соціометричній структурі класу вони нерідко належать до категорій «прийнятих» або навіть «ізольованих», продовжуючи емоційно вкладатися в інших без достатньої взаємної підтримки. Це робить їх однією з найбільш уразливих груп щодо емоційного виснаження, почуття провини й переживань, пов'язаних із відкиданням.

Зіставлення результатів вимірювання емпатії з даними про соціометричний статус засвідчило, що високий і дуже високий рівні емоційного відгуку частіше характерні для підлітків, які мають принаймні декілька взаємних виборів і належать до кола «тих, кому надають перевагу» або «прийнятих».

Натомість серед ізольованих учнів представлені як підлітки з низьким рівнем емпатії (байдужість, закритість, підозрілість), так і ті, хто має достатньо високі показники емоційної чутливості, але уникає активних контактів через страх відкидання й негативний досвід взаємодії. Це ще раз підкреслює, що недостатньо лише констатувати рівень емпатії: важливо враховувати її поєднання з самооцінкою, стилем поведінки в конфлікті й реальним статусом у групі.

Таким чином, результати, отримані за «Шкалою емоційного відгуку», доповнили емпіричну картину міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці, дозволивши виокремити як значний ресурс класу у вигляді групи учнів з високим рівнем емпатії, так і декілька зон ризику, пов'язаних із низькою емоційною чутливістю або, навпаки, надмірною вразливістю.

Узагальнюючи результати, можна зазначити, що досліджений класний колектив має змішану, але потенційно ресурсну структуру міжособистісних стосунків. Більшість підлітків орієнтована на прийняття, співпрацю та підтримку (доброзичливі, залежні, підлеглі, альтруїстичні профілі), водночас наявна помітна група авторитарних, егоїстичних і агресивно-підозрілих учнів, що підвищує ризик конфліктів і нерівноправних стосунків. Самооцінка переважної частини респондентів перебуває на середньому рівні, однак виділяється група з низькою самооцінкою та залежно-підлеглими установками, які частіше займають низькі або нестійкі статуси за соціометрією. У класі сформоване «ядро» лідерів і популярних учнів, є значна група прийнятих та окреслена група ізольованих, що підтверджує наявність «зони ризику». За стилями поведінки в конфлікті домінують компроміс і співпраця, але фіксується частка суперництва, уникнення й пристосування, пов'язана з авторитарністю або вразливістю окремих підлітків. Рівень емоційної емпатії у більшості – середній або високий, проте наявність як низькоемпатійних, так і надмірно вразливих учнів вимагає цілеспрямованого психологічного супроводу, спрямованого на вирівнювання статусів, підтримку вразливих підлітків і профілактику булінгу.

Висновки до другого розділу

У другому розділі було емпірично досліджено особливості міжособистісних стосунків ранніх підлітків у класному колективі.

Окреслено мету, завдання, базу та вибірку дослідження: 30 учнів 5-6 класів Печерського ліцею № 75 м. Києва віком 10-12 років, відібраних із дотриманням критеріїв вікової відповідності, нормотипового розвитку й регулярного відвідування школи. Дослідження організовано з дотриманням етичних вимог на засадах системності, вікової адекватності й поєднання кількісних та якісних методів. Запропоновано експериментальну схему з констатувальним, формувальним і контрольним етапами. Обраний діагностичний комплекс (Т. Лірі, соціометрія Дж. Морено, шкала М. Розенберга, методика К. Томаса, шкала емоційного відгуку А. Меграбяна та Н. Епштейн) забезпечує цілісне вивчення міжособистісних стосунків підлітків на індивідуальному й груповому рівнях.

Емпірично показано, що клас має змішану структуру: більшість учнів орієнтована на прийняття й співпрацю, але наявна помітна група з авторитарними, егоїстичними, агресивними й підозрілими установками, що створює потенціал для конфліктів. Встановлено, що частина підлітків із низькою самооцінкою, залежно-підлеглими профілями та низьким соціометричним статусом тяжіє до стилів уникнення й пристосування в конфлікті, що робить їх групою підвищеного ризику ізоляції та булінгу. Водночас виявлено ресурсну групу учнів із середньою/високою самооцінкою, доброзичливо-альтруїстичними профілями, стилями співпраці й компромісу та високим рівнем емпатії, які здатні виконувати роль конструктивних лідерів і посередників. Розподіл рівнів емпатії засвідчив наявність як низькоемпатійних підлітків із жорсткішими моделями взаємодії, так і надмірно вразливих, схильних до емоційного перевантаження. Отримані результати окреслюють конкретні зони ризику й ресурсу в класному колективі та слугують емпіричною основою для подальшого психологічного супроводу й реалізації тренінгової програми.

РОЗДІЛ III

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТАНОВЛЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У РАННЬОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

3.1 Обґрунтування і зміст тренінгової програми з розвитку міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці

Результати теоретичного аналізу й емпіричного дослідження становлення міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці засвідчили низку типових труднощів у комунікації школярів. У п'ятикласників і шестикласників фіксуються підвищена чутливість до оцінки з боку однолітків, емоційна нестабільність, схильність до імпульсивних реакцій, труднощі у відкритому вираженні почуттів, невміння конструктивно говорити про образи й претензії. Окрему групу становлять діти з заниженою самооцінкою й ізольованим соціометричним статусом, які рідко ініціюють контакт, ухиляються від участі в спільних видах діяльності та частіше стають об'єктом жартів чи ігнорування. У класному середовищі це проявляється у частих мікроконфліктах, взаємних звинуваченнях, використанні образливих висловлювань, схильності до «таборів»

і закритих мікрогруп, що підвищує ризики булінгу й хронічної міжособистісної напруги. Такі особливості підтверджують необхідність цілеспрямованого психологічного супроводу, спрямованого не лише на корекцію окремих поведінкових проявів, а й на зміну групових норм взаємодії, розвиток навичок емпатії, асертивного спілкування та мирного розв'язання конфліктів.

В умовах школи найбільш адекватною формою організації такої роботи є груповий тренінг, що дозволяє поєднати індивідуальний досвід кожного підлітка з ресурсом групової підтримки та зворотного зв'язку. Саме в ранньому підлітковому віці однолітки стають провідним середовищем соціалізації, а тому будь-які зміни в системі стосунків мають відпрацьовуватися не тільки у форматі «психолог – дитина», а й у живій взаємодії «підліток – клас». Тренінговий формат дає змогу моделювати типові шкільні ситуації (непорозуміння на перерві, конфлікт під час групової роботи, жарти, що ранять, тощо), програвати альтернативні способи поведінки, отримувати безпечний досвід відстоювання власних кордонів без агресії та підтримки однокласників без висміювання. Окреме значення має створення безпечного простору з чіткими правилами («контракт довіри»), де підліток може висловлювати свої переживання, не побоюючись осуду.

На цій основі була розроблена тренінгова програма психологічного супроводу становлення міжособистісних стосунків «Коло довіри», що реалізується на базі Печерського ліцею № 75 м. Києва з учнями 5-6 класів віком 10-12 років. Група в 30 осіб поділяється на дві тренінгові підгрупи по 15 учнів з урахуванням їхнього статусу в колективі (лідери, прийняті, ізольовані) та індивідуально-психологічних особливостей (самооцінка, рівень емпатії, стилі поведінки в конфлікті). Такий підхід дозволяє одночасно працювати з ключовими фігурами групової динаміки (лідери, актив) і підтримувати тих, хто перебуває в зоні соціального ризику (ізольовані, діти з низькою самоповагою). Формат програми передбачає 10 занять тривалістю 45-60 хвилин, що проводяться двічі на тиждень у тренінговому колі із використанням рольових

ігор, групових обговорень, парних вправ, елементів арт-терапії, мозкового штурму та рефлексивних кіл.

Мета програми «Коло довіри» полягає в розвитку навичок конструктивного спілкування, емпатії, емоційної саморегуляції, асертивної поведінки та мирного розв'язання конфліктів у ранніх підлітків, а також у зниженні міжособистісної напруги й профілактиці булінгу через формування безпечного, згуртованого класного колективу. Відповідно визначено такі основні завдання: сприяти формуванню адекватної самооцінки та позитивного Я-образу як основи для побудови рівноправних стосунків; навчати підлітків навичок активного слухання, використання «Я-повідомлень» і вербалізації власних емоцій без звинувачень; розвивати емпатію, здатність ставати на позицію іншого та давати підтримувальний зворотний зв'язок; відпрацьовувати конструктивні стратегії поведінки в конфлікті й знижувати імпульсивність реакцій; усвідомлювати роль лідерства та групових статусів у класі, формувати модель відповідального, підтримувального лідерства; підвищувати згуртованість групи, формувати норми взаємоповаги й неприйняття булінгу.

Для реалізації цих завдань програма спирається на систему принципів, що відображають вікову специфіку раннього підліткового періоду, потреби цільової групи та вимоги до психологічно безпечного тренінгового процесу (табл. 3.1).

Таблиця 3.1 – Принципи тренінгової програми «Коло довіри»

№	Принцип	Характеристика
1	Наукова обґрунтованість і вікова доцільність	Програма базується на сучасних уявленнях про закономірності психічного розвитку ранніх підлітків, особливості їхньої комунікації та групової динаміки в класі; зміст і форми роботи відповідають віковим можливостям 10-12-річних дітей.
2	Комплексність впливу	Забезпечується цілісний вплив на когнітивний (знання про стосунки), емоційний (усвідомлення і регуляція почуттів) та поведінковий (нові способи взаємодії) компоненти міжособистісних стосунків, а також на групові норми класу.
3	Добровільність і психологічна	Передбачає усвідомлену участь учнів, право відмови від окремих вправ, дотримання конфіденційності, правил

	безпека	поваги й ненасильницької комунікації, що створює атмосферу довіри й прийняття.
4	Активність і рефлексивність	Учасники не є пасивними слухачами, а залучені до обговорень, рольових ігор, творчих завдань; кожне заняття завершують рефлексивним колом, де усвідомлюють власні переживання та зроблені кроки.
5	Ресурсна спрямованість	Акцент робиться не лише на труднощах і конфліктах, а й на виявленні сильних сторін, успішного досвіду підтримки, позитивних змін у собі та групі, що підсилює відчуття компетентності й самоцінності.
6	Індивідуалізація в груповому форматі	У межах групового процесу враховуються індивідуальні особливості підлітків (самооцінка, статус, рівень тривожності); психолог коригує склад підгруп, добір вправ, інтенсивність включення ізольованих учасників.
7	Партнерство зі шкільним середовищем	Результати тренінгу інтегруються у повсякденне життя класу: психолог за потреби інформує класного керівника про загальну динаміку, пропонує рекомендації щодо підтримки групових норм взаємоповаги.

Зміст тренінгової програми має чітку логіку побудови й реалізується протягом п'яти тижнів.

Перший тиждень спрямований на встановлення психологічно безпечного простору та підвищення базового рівня самоповаги учасників як передумови для подальшої відкритої взаємодії. На першому занятті фіксуються правила «контракту довіри» (добровільність участі, право мовчати, конфіденційність, повага до висловлювань інших), що задає чіткі межі й знижує тривогу щодо можливого осуду. Через вправи на знайомство та пошук спільного («що нас об'єднує», спільні інтереси, уподобання) підлітки отримують досвід безпечного самопредставлення, бачать себе частиною групи, що зменшує відчуття ізольованості й напруження. Друге заняття присвячене поглибленій роботі з Я-образом і самооцінкою: учні вчаться усвідомлювати й називати власні сильні сторони, отримують підтримувальний зворотний зв'язок від однокласників у формі «банку компліментів», порівнюють внутрішній образ себе з тим, як їх бачать інші, та обговорюють, як рівень самоповаги впливає на впевненість у спілкуванні, готовність ініціювати контакт і реагування на критику.

Другий тиждень зосереджений на розвитку конкретних навичок ефективного спілкування та емоційної саморегуляції як інструментів профілактики конфліктів. Третє заняття знайомить підлітків із прийомами активного слухання та використанням «Я-повідомлень» замість звинувачувальних фраз; відпрацювання відбувається на прикладах типових шкільних ситуацій, що допомагає зменшити кількість імпульсивних реакцій і взаємних звинувачень у повсякденному спілкуванні. Четверте заняття спрямоване на розпізнавання й «моніторинг» власних емоцій у різних ситуаціях взаємодії з однолітками, опанування простих тілесних і когнітивних технік зниження напруги (пауза, повільне дихання, внутрішнє називання емоції, переключення уваги), а також переведення інтенсивних почуттів у символічну форму через малюнок або арт-образ; це дозволяє підліткам усвідомити, що емоцію можна не лише «виплеснути» на іншого, а й екологічно виразити та частково врегулювати.

Третій тиждень присвячено розвитку емпатії та конструктивної поведінки в конфлікті. П'яте заняття допомагає учням краще усвідомлювати почуття інших, відпрацьовувати слова підтримки замість знецінювальних коментарів. На шостому занятті підлітки знайомляться зі стилями поведінки в конфлікті, програвать типові для класу ситуації у різних стилях та шукають більш конструктивні моделі співпраці й компромісу.

Четвертий тиждень зосереджений на питаннях статусів у класі, відповідального лідерства та командної роботи. Сьоме заняття обережно виводить на усвідомлення існуючих ролей у групі та формує образ лідера, який не домінує, а підтримує та захищає інших. Восьме заняття пропонує досвід командної взаємодії, де кожен може бути залученим, а увага акцентується на справедливому розподілі ролей, взаємодопомозі та конструктивному зворотному зв'язку.

П'ятий тиждень є завершальним і орієнтованим на профілактику булінгу та інтеграцію змін. Дев'яте заняття допомагає підліткам розрізняти конфлікт і систематичне цькування, усвідомити ролі свідків та можливі способи підтримки

жертви й припинення агресивної поведінки, а також маршрути звернення по допомогу до дорослих. Десяте заняття підсумовує програму: через метафору «дерева змін» учні усвідомлюють, як трансформувалися їхні стосунки, чого вони навчилися, які кроки готові робити надалі, а завершальний ритуал закріплює відчуття згуртованості та спільно пережитого досвіду.

Детальна структура кожного заняття подана в додатку Ж.

У цілому тренінгова програма «Коло довіри» забезпечує послідовний перехід від створення безпечного простору та зміцнення Я-образу до формування складніших соціальних умінь – емпатії, конструктивного розв’язання конфліктів, відповідального лідерства, протидії булінгу. Така логіка дозволяє не лише знизити поточний рівень міжособистісної напруги в класному колективі, а й сформувати стійкі навички, що підтримуватимуть подальший розвиток здорових, партнерських міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці.

3.2 Результати апробації тренінгової програми з розвитку міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці

Після завершення тренінгової програми «Коло довіри» було проведено повторне обстеження тих самих 30 підлітків із використанням комплексу методик, застосованих на констатувальному етапі. Процедура тестування залишалася незмінною: діагностика проводилася у звичному класному середовищі, з акцентом на добровільності, конфіденційності.

На першому етапі провідним інструментом стала **методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі**, що дає змогу визначити домінуючі типи поведінки підлітків за восьми октантами – від авторитарних і конфліктогенних до кооперативних та альтруїстичних. Після завершення всіх 10 занять контрольне обстеження за цією ж методикою засвідчило позитивну динаміку змін у структурі міжособистісних стосунків у класі. У табл. 3.2 подано

порівняльні дані розподілу учнів за провідними типами міжособистісних стосунків до і після участі в програмі.

Таблиця 3.2 – Динаміка розподілу підлітків за типами міжособистісних стосунків до і після програми «Коло довіри» (методика Т. Лірі, n = 30)

№ з/п	Провідний тип міжособистісних стосунків (октант)	До програми		Після програми	
		Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
1	Авторитарний	4	13,3	2	6,7
2	Егоїстичний	3	10,0	1	3,3
3	Агресивний	2	6,7	1	3,3
4	Підозрілий	2	6,7	1	3,3
5	Підлеглий	4	13,3	3	10,0
6	Залежний	5	16,7	4	13,3
7	Доброзичливий	6	20,0	10	33,3
8	Альтруїстичний	4	13,3	8	26,7

Порівняльний аналіз показує суттєве перерозподілення профілів у бік більш кооперативних і підтримувальних типів взаємодії. Частка учнів із доброзичливим та альтруїстичним типами зросла з 33,3% до 60,0%, тобто майже вдвічі. З огляду на те, що саме ці профілі відображають готовність до співпраці, емоційної підтримки, посередництва в конфліктних ситуаціях і прийняття іншого, можна говорити про якісне посилення ресурсного потенціалу класного колективу.

Водночас сумарна частка авторитарних, егоїстичних, агресивних і підозрілих типів зменшилася з 36,7% до 16,7%. Тобто кількість підлітків, для яких провідними є жорстке домінування, недовіра, схильність до конфронтації й ігнорування почуттів інших, скоротилася більш ніж удвічі. Це вказує на

зниження конфліктогенності соціального середовища, послаблення тенденції до силових способів впливу й переходу частини учасників до більш збалансованих, співробітницьких форм поведінки.

Важливо, що зміни відбулися не лише за рахунок «пом'якшення» авторитарних і агресивних профілів, а й завдяки поступовому виходу частини учнів із позицій надмірної підлеглості та залежності. Частка підлеглого та залежного типів загалом знизилася з 30,0% до 23,3%. На якісному рівні це проявлялося у тому, що підлітки, які раніше уникали висловлювати власну думку й схильні були «погоджуватися заради спокою», почали частіше використовувати «Я-повідомлення», відстоювати свої кордони без агресії, пропонувати власні варіанти вирішення ситуацій. Тобто у частини учнів відбувся зсув від пасивно-конформної моделі до більш асертивної й доброзичливої позиції.

За інтегральними показниками домінування й дружелюбності спостерігалася тенденція до поміркованості: зменшилася кількість профілів із різко вираженим домінуванням у поєднанні з низькою дружелюбністю та зросла частка варіантів, де помірний рівень впливу поєднується з орієнтацією на взаємоповагу й співпрацю. Учитель відзначав, що саме ті учні, які раніше задавали жорсткий тон спілкування, почали «більше слухати, а не лише командувати», стали частіше пропонувати включати до спільних завдань тих, хто раніше залишався осторонь.

Якісний аналіз окремих психограм та спостережень під час тренінгу підтверджує дані кількісної динаміки. Учні з початково авторитарно-егоїстичним профілем після участі в програмі демонстрували більшу чутливість до реакцій однокласників, частіше використовували гумор без приниження, почали звертатися за згодою групи, а не просто нав'язувати свої рішення. Підлітки, які на констатувальному етапі мали виражені ознаки підлеглого чи залежного типу, у завершальних рефлексивних колах говорили про те, що «менше бояться помилитися», «легше підходять до однокласників із проханням

чи пропозицією» та відчують «менше сорому, коли висловлюються перед усім класом».

Позитивні зрушення підтверджуються і даними спостереження за спільною діяльністю вчителя й психолога: зменшилася кількість епізодів відвертих насмішок, частіше фіксувалися спроби однолітків зупинити приниження («не смійтеся, йому/їй неприємно»), збільшилася кількість спонтанних запрошень до спільних ігор та групових завдань для раніше ізолюваних учнів. У розповідях самих підлітків з'явилися висловлювання про те, що «в класі стало спокійніше», «менше сварок через дрібниці» та «легше домовитися, коли хтось не згоден».

Отже, результати повторного обстеження переконливо свідчать, що тренінгова програма «Коло довіри» має виразний позитивний вплив на структуру міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці. У класі знизилася частка конфліктогенних, домінантно-агресивних і підозрілих позицій, посилилися доброзичливі й альтруїстичні тенденції, а також відбулося поступове формування більш асертивної, відповідальної та емпатійної моделі поведінки. Це створює основу для подальшого розвитку безпечного, підтримувального й згуртованого класного середовища та підтверджує доцільність включення подібних програм психологічного супроводу у систему профілактики булінгу й емоційного неблагополуччя школярів.

Наступним етапом оцінювання ефективності програми стало повторне вимірювання рівня глобальної самооцінки підлітків **за шкалою М. Розенберга**. Повторна діагностика проводилася з тими ж 30 учнями у звичному класному середовищі, з дотриманням однакових умов інструктажу, часу виконання та принципів добровільності й конфіденційності. Це дало змогу коректно порівняти результати до і після участі в програмі «Коло довіри» та простежити, наскільки змінюється внутрішнє ставлення підлітків до себе на тлі трансформації міжособистісних стосунків. Порівняльні дані розподілу учнів за рівнями глобальної самооцінки до і після програми подано в табл. 3.3.

Таблиця 3.3 – Динаміка рівнів самооцінки за шкалою М. Розенберга до і після тренінгової програми «Коло довіри» (n = 30)

№ п/п	Рівень самооцінки	Діапазон сумарних балів	До програми		Після програми	
			Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
1	Висока	21-30	8	26,7	12	40,0
2	Середня	11-20	15	50,0	14	46,7
3	Низька	0-10	7	23,3	4	13,3

Як видно з табл. 3.3, після завершення програми зросла частка підлітків із високим рівнем глобальної самооцінки (з 26,7% до 40,0%) і водночас майже вдвічі зменшилася кількість учнів із низьким рівнем самооцінки (з 23,3% до 13,3%). Тобто частина учасників, які на констатувальному етапі демонстрували виражені сумніви у власній цінності, схильність до самознецінення та страх негативної оцінки, перейшла до зони середньої, більш стабільної й адаптивної самооцінки. Сегмент учнів із середнім рівнем залишився найбільш чисельним (46,7%), однак його внутрішня структура стала більш «здоровою»: за спостереженнями психолога, зменшилася кількість висловлювань типу «я нічого не вмію», натомість частіше звучали фрази «у мене не все виходить, але я можу спробувати ще раз».

Якісний аналіз у поєднанні з даними методики Т. Лірі показав, що зростання високої самооцінки не супроводжувалося посиленням егоцентризму чи жорсткого домінування. Навпаки, у значної частини підлітків підвищення впевненості в собі поєднувалося з переходом до доброзичливих та альтруїстичних профілів міжособистісної поведінки. Це дає підстави говорити про формування більш адекватної, внутрішньо вкоріненої позитивної самооцінки, що базується на відчутті власної цінності за умови поваги до інших, а не на потребі самоствердження за рахунок приниження однокласників.

Особливо показовою є динаміка групи ризику – підлітків із низькою самооцінкою, які до початку програми поєднували невпевненість із підлеглими

або залежними міжособистісними установками. Після участі в тренінгу «Коло довіри» більшість із них описували себе менш категорично негативно, у їхніх висловлюваннях з'явилися елементи самопідтримки («я не завжди все роблю правильно, але в чомусь я сильний/сильна»), вони активніше залучалися до групових обговорень, частіше брали слово в колі, не чекаючи прямого запрошення від дорослого. Так, учениця 6 класу Олена Б. до початку програми говорила про себе: «Я завжди все плутаю, краще помовчу», а під час підсумкового заняття зазначила: «Я не завжди все знаю, але можу висловити свою думку, і це нормально». Учень 5 класу Богдан Д., який раніше відмовлявся працювати в парі, пояснюючи це тим, що «зі мною ніхто не хоче», після тренінгу сказав, що йому стало «легше самому підходити до інших» і що «якщо щось не виходить, можна попросити допомоги, а не одразу ображатися». Учителю відзначав, що ці учні почали частіше звертатися по допомогу, ставити запитання, погоджуватися на участь у парній і груповій роботі, тоді як раніше нерідко залишалися осторонь.

Таким чином, результати повторного вимірювання глобальної самооцінки підтверджують, що тренінгова програма сприяла не лише «згладжуванню» конфліктогенних стилів взаємодії, а й внутрішньому посиленню Я-образу підлітків. Зменшення частки низької самооцінки й зростання кількості учнів із високим, але не завищеним рівнем самоповаги створює більш сприятливе підґрунтя для асертивної, відповідальної й емпатійної поведінки у міжособистісних стосунках, знижує вразливість до булінгу та підвищує готовність до конструктивного вирішення конфліктних ситуацій.

Третім етапом оцінювання ефективності тренінгової програми стало повторне соціометричне обстеження класного колективу за **методикою Дж. Морено**. На цьому етапі було важливо з'ясувати, чи відобразилися зміни у стилях взаємодії та самооцінці підлітків у реальних виборах однокласників, перерозподілі лідерських позицій, появі нових контактів і зменшенні ізоляції.

На основі повторно зібраних даних було побудовано оновлену соціоматрицю та соціограму, що дало змогу простежити зміни у статусно-

ролевій структурі класу. Порівняльний розподіл учнів за соціометричними статусами до і після програми подано в табл. 3.4.

Таблиця 3.4 – Динаміка розподілу підлітків за соціометричними статусами до і після програми «Коло довіри» (методика Дж. Морено, n = 30)

№ з/п	Соціометричний статус	До програми		Після програми	
		Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
1	«Лідери» (I коло – максимальна кількість виборів)	4	13,3	4	13,3
2	«Ті, кому надають перевагу» (II коло)	10	33,3	11	36,7
3	«Прийняті» (III коло – поодинокі вибори)	11	36,7	13	43,3
4	«Ізольовані» (IV коло – відсутність виборів)	5	16,7	2	6,7

Як видно з табл. 3.4, ключовим результатом стало істотне скорочення групи ізольованих учнів – з 16,7% до 6,7% (з 5 до 2 осіб). Троє підлітків, які раніше не отримували жодного позитивного вибору, після участі в програмі перейшли до категорії «прийнятих» або «тих, кому надають перевагу». Одночасно зросла частка «прийнятих» (з 36,7% до 43,3%) і тих, кому надають перевагу (з 33,3% до 36,7%), що свідчить про розширення кола взаємних і позитивних контактів, «розмивання» жорсткої межі між «ядром» та периферією класного колективу. Кількість лідерів формально залишилася незмінною (4 особи), однак якісний аналіз показав, що їхня роль стала менш авторитарною і більш підтримувальною, що узгоджується з даними методики Т. Лірі про зсув частини профілів від домінантно-егоїстичних до доброзичливих та альтруїстичних.

Розрахунок узагальнених соціометричних показників підтвердив зміни в бік більшої згуртованості. Коефіцієнт взаємності виборів зріс приблизно з 30% (27 взаємних виборів із 90 можливих) до близько 40% (36 взаємних виборів із

90), що означає збільшення частки взаємних симпатій і стабільних парних та малих групових зв'язків. Індекс ізоляції знизився з 0,17 (5/30) до 0,07 (2/30), що вказує на помітне зменшення частки учнів, які залишаються поза основними каналами неформального спілкування.

Якісний аналіз соціограми показав, що лідерське ядро стало більш відкритим: якщо до програми частина лідерів мала переважно взаємні вибори між собою та обмежене коло «своїх» прихильників, то після тренінгу збільшилася кількість виборів від лідерів у бік учнів, які раніше перебували на периферії. Психолог і класний керівник відзначали, що під час групової роботи саме лідери почали частіше пропонувати розподіляти завдання так, щоб «усі були в справі», зверталися до тих, хто раніше мовчав, із прямими запрошеннями: «Ходімо з нами в групу», «Давай ти будеш відповідати за...».

Особливо показовою є динаміка колишніх ізольованих учнів. Так, учениця 5 класу Марія С., яка на констатувальному етапі не отримала жодного вибору й сама обирала лише «популярних» однокласниць, після завершення програми перейшла до категорії «прийнятих»: у повторній соціометрії вона вже мала декілька виборів від дівчат, із якими працювала в спільних вправах. У бесіді з психологом Марія зазначила, що їй «легше підходити до інших, бо тепер вони знають, яка я, а не просто тихоня з останньої партії». Учень 6 класу Артем К., який раніше не мав жодного взаємного вибору й на перервах часто залишався наодинці, після програми потрапив до групи «тих, кому надають перевагу»: кілька однокласників обрали його як бажаного партнера, а на уроках він став активнішим у групових завданнях. Учитель підкреслював, що Артем «перестав ховатися в телефоні» і частіше сам пропонує ідеї для спільної роботи.

У поєднанні з результатами за методиками Т. Лірі та М. Розенберга отримані соціометричні дані свідчать, що тренінгова програма «Коло довіри» має комплексний вплив: зміна стилів поведінки та зростання впевненості в собі відобразилися у реальному перерозподілі симпатій, зменшенні ізоляції та зміцненні згуртованості. Зниження частки ізольованих учнів, збільшення кількості взаємних виборів і розширення кола «прийнятих» створюють суттєво

більш безпечне та підтримувальне соціальне середовище, у якому ризики булінгу й хронічного відчуття самотності істотно зменшуються.

Четвертим етапом повторного оцінювання стала діагностика індивідуально-стильових особливостей поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях за методикою **«Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації» К. Томаса**. Узагальнені результати розподілу учнів за домінуючими стилями поведінки до і після участі у програмі подано в табл. 3.5.

Таблиця 3.5 – Динаміка розподілу підлітків за домінуючими стилями поведінки в конфлікті до і після тренінгової програми «Коло довіри» (методика К. Томаса, n = 30)

№ з/п	Стиль поведінки в конфлікті	До програми		Після програми	
		Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
1	Суперництво	6	20,0	3	10,0
2	Співпраця	7	23,3	11	36,7
3	Компроміс	8	26,7	8	26,7
4	Уникнення	5	16,7	4	13,3
5	Пристосування	4	13,3	4	13,3

Порівняльний аналіз результатів показує зрушення у бік більш конструктивних стратегій розв’язання конфліктів. Частка підлітків із домінуючими стилями співпраці та компромісу зросла із 50,0% (7 + 8 учнів) до 63,4% (11 + 8 учнів). Тобто майже дві третини класу після участі в програмі орієнтуються або на спільний пошук рішень, які максимально враховують інтереси обох сторін, або на взаємні поступки без загострення протиріч. На якісному рівні це проявлялося в тому, що під час обговорень учні частіше пропонували вислухати «обидві сторони», програвали ситуації з пошуком «варіанта, який підходить більшості», не наполягали на власному рішенні.

Частка стилю суперництва зменшилася з 20,0% до 10,0%, тобто кількість підлітків, для яких типовою є жорстка орієнтація на «перемогу» в конфлікті, скоротилася вдвічі. Вчитель і психолог відзначали, що саме ті учні, які раніше реагували за схемою «або по-моєму, або ніяк», стали частіше пропонувати обговорення, запитувати думку інших, використовувати фрази типу «давай подумаємо, як зробити, щоб усім було нормально». Це співвідноситься зі зростанням доброзичливих та альтруїстичних профілів за Т. Лірі й підтверджує, що тренінг не «зламав» їхню активність, а скоріше додав їй емпатійного й діалогічного забарвлення.

Помірне зниження частки уникнення (з 16,7% до 13,3%) свідчить про те, що частина учнів перестала сприймати конфлікт як ситуацію, від якої потрібно «втікати будь-якою ціною». На тренінгу вони вчилися розрізняти, коли є сенс зробити паузу й «охолонути», а коли важливо все ж таки проговорити проблему. У спостереженнях учителя це проявлялося як зменшення випадків, коли учень після непорозуміння просто «замовкає й ігнорує», натомість частіше намагається пояснити, що саме йому не сподобалося. Частка стилю пристосування формально залишилася незмінною (13,3%), але його зміст дещо трансформувався: якщо раніше для частини учнів це означало безумовну відмову від власних інтересів, то після програми вони частіше окреслювали ситуації, коли свідомо «можна поступитися дрібницями, щоб не сваритися через пусте», не заперечуючи при цьому свого права на власну думку в принципових питаннях.

Якісний аналіз індивідуальних змін підтверджує дані кількісної динаміки. Наприклад, учень 6 класу Андрій К., у якого до початку програми домінував стиль суперництва, під час контрольного обстеження та обговорення рольових ігор частіше говорив: «Раніше я одразу кричав, що я правий, а тепер спочатку питаю, чого він так зробив». Учениця 5 класу Марія Л., у якої на констатувальному етапі переважало уникнення, після тренінгу в рефлексивному колі зазначила: «Я раніше мовчала, коли на мене кричали, а тепер можу сказати спокійно, що мені це неприємно». В обох випадках збереження особистісної

активності поєднується з переходом до менш травматичних, більш діалогічних форм поведінки.

У цілому результати повторної діагностики за методикою К. Томаса показують, що програма «Коло довіри» сприяла посиленню орієнтації на співпрацю й компроміс, зниженню частки жорстко змагальних реакцій та поступовому виходу частини «уникаючих» підлітків до більш активної, але при цьому неагресивної позиції. У поєднанні з позитивними змінами за методиками Т. Лірі, М. Розенберга та соціометрією Дж. Морено це дозволяє говорити про комплексний ефект програми: гармонізацію міжособистісних стосунків, зміцнення внутрішнього Я-образу та розвиток більш зрілих, відповідальних стилів поведінки в конфліктних ситуаціях у ранньому підлітковому віці.

П'ятим, завершальним етапом повторного оцінювання стало повторне вимірювання рівня емоційної емпатії підлітків за **«Шкалою емоційного відгуку» А. Меграбяна та Н. Епштейн**. Обстеження проводилося з тими самими 30 учнями, у тих самих умовах (класне приміщення, груповий формат, наголос на добровільності й конфіденційності), що й на констатувальному етапі. Це дозволило безсуперечно порівняти показники до й після участі у тренінговій програмі «Коло довіри» та оцінити, чи змінилася готовність підлітків емоційно відгукуватися на переживання інших.

Узагальнені порівняльні дані подано в табл. 3.6.

Таблиця 3.6 – Динаміка рівнів емоційної емпатії за шкалою емоційного відгуку А. Меграбяна та Н. Епштейн до і після програми «Коло довіри» (n = 30)

№ з/п	Рівень емоційної емпатії	Діапазон сумарних балів	До програми		Після програми	
			Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
1	Дуже високий	82-90	5	16,7	7	23,3
2	Високий	63-81	9	30,0	11	36,7
3	Середній	37-62	11	36,7	10	33,3
4	Низький	12-36	4	13,3	2	6,7

5	Дуже низький	≤ 11	1	3,3	0	0,0
---	--------------	-----------	---	-----	---	-----

Порівняльний аналіз показує, що загальна картина рівнів емпатії зрушилася у бік більшої емоційної чутливості та готовності до співпереживання. Частка підлітків із високим та дуже високим рівнями емоційної емпатії зросла з 46,7% (5 + 9 учнів) до 60,0% (7 + 11 учнів). Тобто трохи більше ніж половина класу після участі в програмі демонструє виражену здатність помічати переживання інших, емоційно відгукуватися на ситуації несправедливості, підтримувати однокласників у складних моментах. Сегмент із середнім рівнем емпатії залишився найбільш чисельним (33,3%), але в ньому зменшилася кількість учнів, які на початковому етапі тяжіли до емоційної відстороненості.

Водночас сумарна частка низького та дуже низького рівнів емпатії зменшилася з 16,6% до 6,7%. Тобто кількість підлітків, які майже не реагують на емоційний стан інших або схильні його ігнорувати, скоротилася більш ніж удвічі.

Показовими є індивідуальні зміни окремих учнів. Наприклад, учениця 6 класу Ірина С., яка до початку дослідження часто говорила «я не знаю, що сказати, коли хтось плаче», під час підсумкового обговорення зауважила: «Раніше я просто відверталася, а зараз можу хоча б спитати, чи потрібна допомога, чи просто посидіти поруч». Учень 5 класу Денис М., який на констатувальному етапі мав низький рівень емпатії й схильність жартувати з чужих невдач, під кінець програми сам зупинив сміх інших, коли однокласниця розплакалася, сказавши: «Хлопці, їй і так погано, не треба додавати». На думку вчителя, для нього це була нетипова, але дуже показова поведінка.

Разом з тим, частина підлітків із дуже високим рівнем емпатії й надалі потребує підтримки у формуванні навичок емоційної саморегуляції. У бесідах вони описували, що «дуже переживають за всіх», «довго не можуть заспокоїтися після сварки в класі» або «мучаться, якщо комусь не допомогли». Психолог відзначав, що саме з цією групою важливо продовжувати роботу в напрямі збереження власних меж, уміння відрізняти свою відповідальність від

відповідальності інших, поєднувати чутливість із турботою про себе. Отже, повторне вимірювання за «Шкалою емоційного відгуку» показало, що тренінгова програма «Коло довіри» сприяла підвищенню рівня емоційної емпатії та зменшенню частки емоційно байдужих або відсторонених учнів.

Узагальнюючи результати повторної діагностики за всіма застосованими методиками, можна стверджувати, що участь у тренінговій програмі «Коло довіри» супроводжувалася системними позитивними змінами як на рівні індивідуальних характеристик підлітків, так і на рівні класного колективу загалом. Було зафіксовано зменшення частки авторитарних, агресивних, підозрілих та конфліктогенних міжособистісних профілів і зростання доброзичливих та альтруїстичних типів стосунків; підвищення глобальної самооцінки й скорочення групи підлітків із низькою самоповагою; зменшення кількості ізольованих учнів і розширення кола «прийнятих» та тих, кому надають перевагу; зрушення від стилю суперництва й уникнення до співпраці та конструктивного компромісу; зростання частки підлітків із високим рівнем емоційної емпатії та послаблення емоційної байдужості. Отже, за підсумками апробації можна зробити висновок, що тренінгова програма «Коло довіри» є ефективним інструментом психологічного супроводу становлення міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці. Вона сприяє одночасно кільком вза пов'язаним процесам: гуманізації стилю спілкування, зміцненню внутрішнього Я-образу, розширенню кола значущих соціальних контактів, розвитку більш зрілих способів розв'язання конфліктів і підвищенню емпатії.

3.3 Рекомендації щодо створення сприятливих міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці

Результати емпіричного дослідження та апробації тренінгової програми «Коло довіри» показали, що цілеспрямований психологічний вплив здатен помітно змінювати як індивідуальні характеристики підлітків (самооцінку, емпатію, стилі поведінки в конфлікті), так і соціально-психологічний клімат

класу (структуру міжособистісних стосунків, соціометричний статус, рівень згуртованості). На основі виявлених закономірностей доцільно сформулювати низку практичних рекомендацій для педагогів, психологів та адміністрації закладів освіти, спрямованих на підтримку і розвиток сприятливих міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці.

1. Забезпечити базовий рівень психологічної безпеки як умову формування здорових стосунків. Першим і невід'ємним кроком є створення у класі атмосфери, де кожен учень може відчувати себе захищеним від принижень, осміяння, публічної дискредитації. Це передбачає чітке проговорення і послідовне дотримання правил взаємоповаги: заборона образливих прізвиськ, насмішок через помилки, знущань через зовнішність або успішність, розповсюдження чуток. Важливо, щоб ці норми не залишалися формальністю: реакція вчителя й психолога на прояви булінгу, саркастичних коментарів чи ігнорування була швидкою, спокійною та послідовною. Учень має бачити, що дорослі не «закривають очі» на приниження, а захищають гідність кожного, незалежно від його статусу чи успішності.

2. Цілеспрямовано розвивати емпатію як ключову умову доброзичливих стосунків. Зростання рівня емоційної емпатії в учнів після участі в програмі «Коло довіри» продемонструвало, що здатність співпереживати прямо пов'язана зі зниженням агресивних та байдужих реакцій. Тому в освітній процес варто системно інтегрувати завдання, які допомагають підліткам «приміряти» на себе почуття іншого: обговорення життєвих ситуацій із різних позицій («як відчувається той, кого виключили з гри», «що переживає той, з кого сміються»), рольові ігри, вправи на розпізнавання емоцій, аналіз сюжетів з художніх творів чи фільмів із фокусом на переживаннях персонажів. Емпатія має подаватися не як абстрактна «моральна чеснота», а як конкретна навичка: помітити стан іншого, визнати його, відреагувати словами або дією підтримки.

3. Підтримувати формування адекватної самооцінки та асертивної позиції підлітка. Отримані дані показали, що зменшення частки підлітків із низькою самооцінкою й зростання кількості учнів із високим, але не завищеним рівнем

самоповаги супроводжуються переходом від підлеглих, залежних або агресивно-домінантних профілів до більш доброзичливих і відповідальних форм взаємодії. Тому важливо систематично працювати із самооцінкою: допомагати дітям бачити не лише свої слабкі сторони, а й реальні досягнення, сильні якості, зони зростання. Ефективними є вправи на самоопис, взаємний обмін позитивним зворотним зв'язком («що мені вдається», «за що я можу себе поважати»), обговорення типових «установок невдахи» і їх заміна на більш реалістичні, підтримувальні формулювання. Паралельно доцільно навчати асертивній комунікації: вміню висловлювати власну думку, незгоду, прохання без агресії та приниження іншого, але й без самоусунення та «розчинення» у волі більш сильних однолітків.

4. Формувати культуру конструктивного розв'язання конфліктів. Зміни у профілях за К. Томасом (зростання орієнтації на співпрацю й компроміс, зниження суперництва та уникнення) свідчать, що конфліктну компетентність можна цілеспрямовано розвивати, а не залишати «на відкуп характеру». У практиці роботи з класом доцільно систематично впроваджувати тренінгові вправи й міні-уроки, присвячені конфліктам: розбір типових для підлітків ситуацій (спір за роль у спільній справі, «зрада» у дружбі, образливий жарт у присутності однолітків, непорозуміння в онлайн-спілкуванні), відпрацювання алгоритму «мирних переговорів» (зупинка – опис ситуації – висловлення почуттів – формулювання прохання – пошук спільного рішення), навчання техніці «Я-повідомлень», де учень описує власний стан без звинувачень («я засмучуюся, коли...», «мені неприємно, коли...»). Корисним є моделювання «варіантів розв'язки» однієї й тієї ж ситуації: як виглядає розвиток подій за суперництва, уникнення, співпраці чи компромісу, які наслідки кожного підходу для стосунків. Важливо, щоб дорослий виступав не «суддею», який визначає, хто правий, а фасилітатором діалогу, допомагаючи сторонам почути одна одну й шукати рішення формату «виграють обидві сторони». Тоді конфлікт перестає сприйматися як «кінець стосунків» чи схема «перемога-поразка» й поступово починає усвідомлюватися підлітками як нормальна частина соціальної взаємодії.

5. Працювати з лідерами як із ключовими носіями норм взаємодії в класі. Соціометричні дані продемонстрували, що трансформація стилю поведінки лідерів (від авторитарно-егоїстичних до більш доброзичливих та альтруїстичних) суттєво змінює загальний тон стосунків. Тому психологічна робота має передбачати окремі зустрічі з учнями, яких однокласники найчастіше обирають у ролі партнерів чи неформальних лідерів. Їм важливо допомогти усвідомити власний вплив на атмосферу в колективі, обговорити, які види лідерства є підтримувальними, а які – руйнівними, відпрацювати навички залучення «тихіших» однокласників, моделювання ситуацій, коли лідер не «наказує», а організовує, слухає й розподіляє ролі з урахуванням можливостей кожного. Зміна стилю лідерів часто запускає «ефект доміно» в усьому класі.

6. Забезпечувати цілеспрямовану підтримку найбільш уразливих груп підлітків. Ізольовані учні, підлітки з низькою самооцінкою, ті, хто проявляє унікальний стиль поведінки у конфліктних ситуаціях, а також діти з надмірно високим рівнем емпатії потребують особливої уваги. Для них важливо поєднувати участь у загальних тренінгах з індивідуальними або малогруповими зустрічами з психологом. У роботі з ізольованими підлітками доцільно шукати для них «місточки» до групи – спільні інтереси, посильні ролі в навчальних чи творчих проєктах, партнерів, з якими їм найліпше взаємодіяти. Учням з низькою самооцінкою важливо допомогти помітити власні досягнення, приймати підтримку, поступово виходити з ролі «того, хто завжди мовчить» чи «того, кому все одно не раді». Підліткам із надмірною емпатією потрібні знання й практичні навички емоційної саморегуляції та збереження особистих меж, щоб їхня чутливість не перетворювалася на джерело виснаження.

7. Інтегрувати тренінгові програми соціально-психологічного спрямування у систему роботи закладу освіти. Апробація «Кола довіри» показала, що структурована тренінгова програма, побудована на груповій взаємодії, рефлексії та поступовому опрацюванні ключових тем (довіра, підтримка, конфлікти, емпатія, самооцінка), може стати ефективним інструментом профілактики булінгу й емоційного неблагополуччя. Тому йдеться не про разові заняття «за

настроєм», а про включення таких програм у річний план роботи школи. Доцільно передбачати проведення подібних курсів для паралелей 5-7 класів, забезпечуючи наступність тем і поступове ускладнення завдань. Окремо варто планувати підтримувальні зустрічі після завершення курсу, щоб закріплювати здобуті навички й адаптувати їх до нових викликів шкільного життя.

8. Залучати батьків як партнерів у формуванні культури поваги й співпраці. Поведінкові моделі, які підліток приносить у клас, значною мірою формуються в сім'ї. Якщо вдома нормою є крик, приниження, ігнорування почуттів, то очікувати від дитини виваженої, емпатійної поведінки серед однолітків надзвичайно складно. Тому важливо вибудовувати з батьками партнерський діалог: проводити батьківські зустрічі, міні-тренінги, консультації, де обговорюються особливості раннього підліткового віку, вплив порівнянь і ярликів на самооцінку, наслідки дозволеного «домашнього» приниження однолітків чи вчителів. Доцільно пропонувати батькам конкретні практики підтримувальної комунікації з дитиною, заохочувати до узгодженості вимог сім'ї та школи щодо неприпустимості агресії й знецінення.

9. Забезпечити узгодженість позицій адміністрації, педагогів і психолога щодо профілактики булінгу та підтримки стосунків. Стійкі зміни можливі лише тоді, коли всі дорослі, залучені до життя класу, транслиують схожі цінності й норми. Якщо психолог на тренінгу говорить про повагу й безпеку, а вчитель на уроці прилюдно висміює учня або порівнює дітей у принизливій формі, учні отримують суперечливі сигнали. Тому важливо, щоб у школі були чітко прописані й реально виконувані правила реагування на прояви булінгу, приниження чи систематичного виключення з групи. Адміністрація має підтримувати педагогів у складних випадках, забезпечувати можливість спільного обговорення проблемних ситуацій на педрадах чи робочих групах, за потреби залучати зовнішніх фахівців. Така узгодженість підсилює довіру дітей до школи як до безпечного та підтримувального освітнього простору.

10. Регулярно моніторити стан міжособистісних стосунків і реагувати превентивно. Результати дослідження переконливо показують цінність

поєднання кількісних методик (опитувальники, соціометрія) та якісних спостережень. Доцільно раз на рік або за потреби частіше проводити скорочені діагностичні зрізи стану стосунків у класі: оцінювати зміну соціометричної структури, рівень конфліктності, появу нових ізольованих учнів, динаміку самооцінки. Важливо, щоб дані не «осідали в папці», а ставали підставою для конкретних рішень: додаткового тренінгового модуля, зміни форм групової роботи, індивідуальних консультацій, перегляду правил класу. Превентивний підхід дозволяє не чекати загострення до відкритого булінгу, а м'яко коригувати ситуацію на більш ранніх етапах.

Загалом запропоновані рекомендації спрямовані на те, щоб школа перестала бути простором випадкових, стихійних стосунків і стала середовищем, де взаємодія підлітків підтримується, супроводжується й коригується дорослими з урахуванням вікових особливостей. Поєднання роботи з класним кліматом, індивідуальними особливостями учнів, конфліктною компетентністю, лідерством і залученням батьків створює умови для стабільного зниження конфліктогенності, ризиків булінгу та хронічної ізоляції. Саме в такому контексті результати, отримані в межах тренінгової програми «Коло довіри», мають шанс не бути одноразовим ефектом, а трансформуватися на довготривалі зміни у стилі спілкування та якості міжособистісних стосунків ранніх підлітків.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі теоретично обґрунтовано, розроблено та впроваджено тренінгову програму психологічного супроводу становлення міжособистісних стосунків ранніх підлітків «Коло довіри» у реальних умовах шкільного класу.

Показано, що програма вибудована на засадах вікової доцільності, комплексності впливу, добровільності, психологічної безпеки, ресурсної спрямованості, індивідуалізації в груповому форматі та партнерства зі шкільним середовищем. Детально описано її структуру, логіку переходу від створення безпечного простору та зміцнення Я-образу до розвитку емпатії, конфліктної

компетентності, відповідального лідерства й протидії булінгу, а також обґрунтовано добір методів роботи з урахуванням потреб підлітків.

Емпірично доведено ефективність програми «Коло довіри» для гармонізації міжособистісних стосунків у класному колективі. За результатами повторної діагностики зафіксовано зростання частки доброзичливих та альтруїстичних профілів і зниження авторитарних, агресивних та підозрілих типів; підвищення глобальної самооцінки та скорочення групи підлітків із низькою самоповагою; зменшення кількості ізольованих учнів і розширення кола «прийнятих» та тих, кому надають перевагу; зрушення від стилю суперництва й уникнення до співпраці та компромісу, а також підвищення рівня емпатії й зменшення емоційної байдужості.

На основі отриманих результатів сформульовано систему практичних рекомендацій щодо створення сприятливих міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці. Наголошено на необхідності цілеспрямованого забезпечення психологічної безпеки в класі, розвитку емпатії, підтримки адекватної самооцінки та асертивної позиції підлітків, формування культури конструктивного розв'язання конфліктів і роботи з лідерами як носіями групових норм. Окреслено важливість адресної підтримки уразливих груп, інтеграції тренінгових програм соціально-психологічного спрямування в систему роботи закладу освіти.

ВИСНОВКИ

У роботі було теоретично обґрунтовано та емпірично досліджено особливості становлення міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці, а також розроблено, впроваджено й оцінено ефективність тренінгової програми психологічного супроводу цього процесу. На основі результатів теоретичного аналізу, емпіричних даних і оцінки ефективності впровадженої програми сформульовано такі узагальнені висновки:

1. Здійснено теоретичний аналіз проблеми становлення міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці та узагальнено основні наукові підходи до її вивчення (соціально-психологічний, діяльнісний, гуманістичний, системний). Показано, що попри варіативність дефініцій, смислове ядро поняття «міжособистісні стосунки» пов'язане з уявленням про них як про відносно стійку, але водночас динамічну систему соціально опосередкованих зв'язків між людьми, яка постійно змінюється під впливом спільної діяльності, комунікації та життєвого досвіду. Встановлено, що у структурі міжособистісних стосунків доцільно виокремлювати когнітивний компонент (уявлення про себе, інших і характер взаємин), емоційно-оцінний компонент (спектр почуттів, ставлення, рівень довіри/відчуження) і поведінковий компонент (реальні моделі взаємодії, форми підтримки чи відторгнення), узгодженість яких визначає суб'єктивну якість взаємин для учасника. Підкреслено значення взаємозалежності учасників, емоційно забарвленого змісту, рольового (права, обов'язки, очікування) та часово-історичного вимірів стосунків для розуміння їхнього впливу на процес соціалізації, формування самооцінки й психологічного благополуччя підлітка.

2. Охарактеризовано вікові закономірності психічного розвитку особистості у ранньому підлітковому віці та виявлено психологічні чинники, що визначають якість міжособистісних стосунків підлітків. Показано, що ранній підлітковий вік є перехідним етапом від дитинства до власне підлітковості й супроводжується комплексними змінами в когнітивній, емоційній, мотиваційно-вольовій, ціннісно-смысловій та соціальній сферах, які мають суперечливий характер: прагнення до автономії поєднується із збереженням емоційної залежності від дорослих, здатність до абстрактного мислення – з імпульсивністю й емоційною вразливістю. Встановлено, що у цей період посилюється рефлексія, формується підґрунтя «Я-концепції» та самооцінки, зростає чутливість до оцінок оточення, ускладнюється емоційна регуляція, що робить підлітка особливо вразливим до якості стосунків у сім'ї, класі та групі однолітків. Виявлено, що ключовими психологічними чинниками становлення міжособистісних стосунків є особливості «Я-образу» й самооцінки, темперамент і рівень емоційної саморегуляції, емпатійність і просоціальна спрямованість, а також характер копінг-стратегій у конфліктних і стресових ситуаціях. Показано, що якість сімейних стосунків, стиль виховання, структура й соціально-психологічний клімат групи, організація шкільного середовища та психолого-педагогічного супроводу, а також стресогенні умови воєнного стану виступають визначальними контекстуальними детермінантами, які або підтримують конструктивний розвиток міжособистісних стосунків, або підвищують ризики їх деформації.

3. Проведено емпіричне дослідження особливостей міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці та проаналізовано отримані результати. У межах цього завдання було організовано емпіричне дослідження на базі Печерського ліцею № 75 м. Києва із загальною вибіркою 30 учнів 5-6 класів віком 10-12 років. Застосовано комплекс валідних психодіагностичних методик (діагностика міжособистісних стосунків Т. Лірі, соціометрія Дж. Морено, шкала самооцінки М. Розенберга, методика визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації К. Томаса, «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбяна та Н. Епштейн),

доповнений спостереженням і напівструктурованими бесідами. Дослідження здійснювалося за трьохетапною схемою (констатувальний, формувальний, контрольний етапи), що дало змогу описати вихідний стан міжособистісних стосунків, виявити статусну структуру класу, групи ризику й ресурсні підгрупи, а також оцінити динаміку показників після реалізації тренінгової програми психологічного супроводу. Отримані результати дозволили не лише узагальнити структурні та індивідуально-психологічні особливості міжособистісних стосунків ранніх підлітків (профілі міжособистісної поведінки, статусно-рольову структуру, рівні самооцінки, емпатії та стилі поведінки в конфліктних ситуаціях), а й емпірично підтвердити ефективність запропонованої тренінгової програми, що проявилось у підвищенні згуртованості класного колективу, зростанні частки кооперативних і асертивних стратегій взаємодії, покращенні показників самооцінки та емоційної чутливості до ровесників.

4. На основі результатів констатувального етапу було розроблено, впроваджено й апробовано тренінгову програму психологічного супроводу становлення міжособистісних стосунків у ранньому підлітковому віці «Коло довіри», яка передбачає 10 занять у груповому форматі та ґрунтується на принципах наукової обґрунтованості, психологічної безпеки, комплексного впливу на когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти стосунків, індивідуалізації в межах групи та партнерства зі шкільним середовищем. Детально окреслено її цілі, завдання, змістові модулі (розвиток самооцінки й Я-образу, навичок ефективної комунікації, емоційної саморегуляції, емпатії, конструктивного розв'язання конфліктів, відповідального лідерства та профілактики булінгу) й логіку побудови від створення безпечного простору до формування зрілих форм взаємодії. Результати повторної діагностики за комплексом методик (Т. Лірі, М. Розенберг, соціометрія Дж. Морено, опитувальник стилів поведінки в конфлікті К. Томаса, «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбяна та Н. Епштейн) переконливо засвідчили ефективність програми: зменшилася частка авторитарних, агресивних і підозрілих профілів та ізольованих учнів, зросли показники глобальної самооцінки, доброзичливих та

альтруїстичних типів стосунків, поширилися кооперативні й компромісні стилі поведінки в конфлікті, підвищився рівень емоційної емпатії, що свідчить про її доцільність як інструменту психологічного супроводу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева Ю. А., Артемчук О. Г., Шишова О. М. Психодіагностика дітей та підлітків: навч.-метод. посіб. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 108 с. URL: <https://enpuirb.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f6a1815e-f40d-4a69-8ec7-1fd60293125f/content>
2. Бабяк О. О. Психологічні особливості міжособистісних стосунків у підлітків із затримкою психічного розвитку : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2016. 215 с. URL: https://ispukr.org.ua/articles/16/1603241_d_full.PDF
3. Бандура Г. Р. Соціально-психологічний тренінг як форма роботи з підлітками в період кризи ідентичності. *Проблеми гуманітарних наук. Серія: Психологія*. 2016. Вип. 39. С. 64-72. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pgn_ps_2016_39_9
4. Білоус О. В. Вікова психологія: навчальний посібник. Чернігів: ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2015. 108 с.
5. Білоус Р. М., Охріменко В. О. Психологічні особливості життєвої перспективи юнаків. *Психологія: реальність і перспективи*. 2016. Вип. 7. С. 32-35. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2016_7_11
6. Белякова С. М., Шовкова К. О. Соціально-психологічні особливості розвитку особистості сучасного підлітка. *Молодий вчений*. 2018. Вип. 5(57). С. 454-458. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/4551>
7. Березовська Л. І., Бекар М. Я. Саморегуляція та міжособистісні стосунки у молоді: емпіричний ракурс. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. № 75. С. 12-19. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2023_5_4
8. Бондарчук О. І. Переживання підлітками батьківсько-дитячих стосунків та рівень осмисленості ними життя. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та*

- адміністрування*». Вип. 29(58). 2024. С. 48-61. DOI: 10.58442/3041-1858-2024-29(58)-48-61
9. Васильєва А. В. Особливості міжособистісних відносин підлітків з однолітками як умова їх особистісного розвитку. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2018. Т. 8. С. 192-198. DOI: <https://doi.org/10.31812/psychology.v0i0.7238>
 10. Васюк К. М. Проблеми міжособистісного спілкування в осіб з різним рівнем емоційного інтелекту в умовах воєнного стану. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. № 5(75). С. 20-28. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-75-5-20-28>
 11. Великодна М., Еделєва К. Проблематика підліткового віку в психоаналізі: теорія, техніка та етика практичної роботи. *Український психоаналітичний журнал*. 2025. Т. 3, № 2. С. 1-8. DOI: <https://doi.org/10.32782/upj/2025-3-2-12>
 12. Вікова психологія: конспект лекцій / укладачі: П. І. Сахно, Н. М. Теслик. Суми: Сумський державний університет, 2024. 194 с. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/bea956f6-031e-42c5-b73e-91d8cf157fd2/content>
 13. Гаврилюк І. А. Формування конструктивної взаємодії підлітків в умовах соціально-психологічного тренінгу. *Актуальні проблеми особистісного зростання: Збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції для молодих вчених* / Ред. кол. Л. П. Журавльова, Л. О. Котлова, К. А. Марчук. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2019. С. 220-221. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/29669>
 14. Гріньова О. М., Терещенко Л. А. Дитяча психодіагностика: навчально-методичний посібник. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2015. 227 с.
 15. Дідковська Л. І. Психологічні особливості копінг-стратегій підлітків із різним соціально-психологічним статусом у класі. *Проблеми сучасної психології*. Вип. 24. С. 191-202. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2014_24_19
 16. Дідковська Л. І. Психологічні особливості стилів поведінки підлітків у міжособистісній взаємодії. *Науковий вісник Херсонського державного*

- університету. Серія : Психологічні науки. 2015. Вип. 1(1). С. 115-120. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2015_1%281%29__25
- 17.Дудіцька С. П., Мосейчук Ю. Ю. Підтримка та соціально-психологічна адаптація дітей та підлітків в умовах війни. *Академічні візії*. 2025. Вип. 43. С. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15363272>
 - 18.Єфремова О. П., Максимчук Б. А., Максимчук І. А., Макогончук Н. В., Лисюк С. Р. Збереження соціального здоров'я підлітків в умовах воєнного стану. *Ukrainian Journal of Perinatology and Pediatrics*. 2025. № 2(102). С. 124-132. DOI: 10.15574/PP.2025.2(102).124132
 - 19.Зозуляк-Случик Р. В. Основи соціалізації особистості : навч. посіб. для студентів закладів вищої освіти. 2-е вид., переробл. та доповн. Івано-Франківськ : НАІР, 2021. 222 с.
 - 20.Кацавець Р. С. Психологія особистості. Навчальний посібник. Київ: Алерта. 2021. 134 с.
 - 21.Коваленкова А. Умови розвитку життєстійкості особистості підліткового віку. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Психологічні науки*. 2024. Вип. 23(68). С. 36-46. DOI: 10.31392/UDU-nc.series12.2024.23(68).04
 - 22.Корчакова Н. В. Розвиток просоціальності підлітків у контексті формування внутрішньої структури групи. *Психологія: реальність і перспективи*. 2020. Вип. 14. С. 109-117. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2020_14_17
 - 23.Лисенко Л., Романескул Р. Вплив батьківських життєвих переконань на формування Я – образу підлітка. *Grail of Science*. 2024. Вип. 35. С. 470-472.
 - 24.Литвиненко О.О. Становлення особистості підлітка (онтогенетичний і дизонтогенетичний аспект): монографія. Харків: «В ДЕЛЕ», 2021. 351 с.
 - 25.Михайлишин У. Б., Щур О. Я. Вплив темпераменту на міжособистісні стосунки підлітків. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2020. Т. 3. № 3. С. 164-179. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tippp_2020_3%283%29__14
 - 26.Михайлишин У. Б., Шмідзен І Ю., Малета А. І. Самооцінка у формуванні статусу підлітків у групі. *Науковий вісник Ужгородського національного*

- університету. Серія «Психологія». 2023. Вип. 3. С. 121-125. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/54820>
27. Москалець В. П. Психологія особистості: підручник, 3-тє вид., перероб., доповн. Київ: Видавництво Ліра-К, 2020. 364 с.
 28. Найкращі практики роботи з підлітками. Методич. посібник / І. О. Нерубаєва, А. П. Павловський, А. В. Шебардіна. Київ, 2020. 180 с.
 29. Немеш В.І. Емоційна трансформація підліткового віку. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Психологія*. 2021. Вип. 3. С. 93-95.
 30. Нестеренко М. О., Коваленко М. В. Проблеми соціалізації підлітків, які виховуються в дистантних сім'ях. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. №1(2). С. 88-92. URL: http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2019/part_2/19.pdf
 31. Ніколаєв Л. О., Чижма Д. М. Тренінгові технології у формуванні особистісної саморегуляції підлітків. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. Т. 33 (72), № 2. С. 160-165. DOI: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.2/26>
 32. Одінцова А. М., Коваленко А. О. Схильність до маніпулювання у підлітковому віці. Херсон: ВД «Гельветика», 2018. 296 с.
 33. Онуфрієва Л. А., Чайковська О. М. Психологія міжособистісних взаємин та комунікації: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2021. 128 с.
 34. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія: навч. посіб. для самостійної роботи студента. Київ: Академвидав, 2011. 376 с.
 35. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник. 2-ге вид., стер. Київ: Кондор, 2015. 469 с.
 36. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія : навчальний посібник. 4-те вид., стер. Суми : Університетська книга, 2019. 352 с.
 37. Поспелова І. Д. Проблеми емоційного переживання кризи сучасних підлітків із різними сенсожиттєвими орієнтаціями. *Габітус: науковий журнал*. 2022. № 33. С. 143-149. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.33.25>

- 38.Присяжнюк Б. В. Особливості розвитку емоційно-почуттєвої сфери у дітей підліткового віку. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Том 34(73). № 2. С. 60-64. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.2/11>
- 39.Психологія особистості : навч. посіб. / укладачі І. О. Петухова, О. Г. Льовкіна, Р. А. Калениченко та ін.; за заг. ред. Є.М. Суліми ; Ун-т ДФС України. Ірпінь, 2021. 338 с.
- 40.Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці. Навчальний посібник для студентів ВНЗ / Н. О. Гончарова, Ю. Л. Горбенко, Ю. І. Калюжна, В. А. Лавріненко, М. М. Мельничук, О. Г. Мирошник, Н. М. Мишко, В. Ф. Моргун, Л. Г. Перетятко, М. М. Рева, К. В. Седих, М. М. Тесленко, І. Г. Тітов, Т. Є. Тітова, А. С. Харченко, Н. О. Чайкіна, Т. А. Яновська ; за ред. К. В. Седих. Полтава : Астроя, 2018. 342 с. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/10344>
- 41.Радул В. В., Галета Я. В. Соціалізація особистості : навчальний посібник. Кіровоград : ФОП Александрова М. В., 2016. 236 с.
- 42.Рева М. М. Особливості життєвої перспективи в підлітковому та юнацькому віці. *Психологія і особистість*. 2015. № 2(1). С. 126-139. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2015_2%281%29__11
- 43.Руденко Л. А. Міжособистісні стосунки як чинник соціального становлення особистості. *Наукові записки Українського католицького університету. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2015. Вип. 1. С. 1-13. URL: <http://hdl.handle.net/123456789/1428>
- 44.Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навч. посіб. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ: Академія, 2017. 368 с.
- 45.Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія. Навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
- 46.Столяренко О. Проблема формування толерантних міжособистісних стосунків у молодіжному середовищі. *Рідна школа*. 2010. № 11. С. 54-60. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2010_11_12

- 47.Столярченко О. Б. Психологія особистості. Навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 280 с. URL: <https://filos.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/03/Psykholohia-osobystosti.-Stoliarenko-O.-B..pdf> (дата звернення: 11.04.2025).
- 48.Теплинська В. В. Дефініційний аналіз поняття «міжособистісні стосунки». *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2016. № 6 (303), частина 1. С. 57-63. URL: <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8159>
- 49.Тест міжособистісних відносин Т. Лірі. URL: <http://psychologis.com.ua/1-174.htm> (дата звернення: 04.09.2025).
- 50.Туриніна О.Л. Методологія та методи психологічного дослідження: навч.- метод. посіб. Київ : ДП «Вид. дім «Персонал», 2018. 206 с.
- 51.Токарева Н. М., Шамне А. В., Макаренко Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія. Кривий Ріг, 2014. 312 с. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/0564/1760/1/підліток.pdf>
- 52.Хомчук О. П., Пономаренко Т. І. Особливості психоемоційних станів підлітків. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2024. № 1. С. 109-113. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.1.20>
- 53.Шкала емоційного відгуку А. Меграбяна і Н. Епштейна. URL: <https://vseosvita.ua/library/metodika-skala-emocijnogo-vidguku-za-a-megrabanom-i-n-epstejnom-347264.html> (дата звернення: 28.08.2025).
- 54.Шкала самооцінки М. Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSE). URL: https://www.eztests.xyz/tests/rosenberg_rse/ (дата звернення: 28.08.2025).
- 55.Яновська Т. А., Когут І. В. Особливості ціннісно-сміслової сфери підлітків *Психологія і особистість*. 2020. № 2(18). С. 189-204. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2020.2.211921>
- 56.Berscheid E. S., Regan P. C. The Psychology of Interpersonal Relationships. New York: Psychology Press, 2005. 576 p. DOI: 10.4324/9781315663074
- 57.Gogitsaeva O. U., Kochisov V. K., Shibzukhova D. A. Psychological Conditions of Interpersonal Relationships Formation of Teenagers. *Social and Cultural*

- Transformations in the Context of Modern Globalism: European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2019. Vol. 58. P. 2078-2086. DOI: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.03.02.241>
58. Collins W. A., Laursen B. Changing relationships, changing youth: Interpersonal contexts of adolescent development. *The Journal of Early Adolescence*. 2004. Vol. 24, Iss. 1. P. 55-62. DOI: 10.1177/0272431603260882
59. Jackson-Dwyer D. Interpersonal Relationships. 1st ed. London: Routledge, 2013. 200 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203797853>
60. Michek S., Loudová I. Family and interpersonal relationship in early adolescence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 112. P. 683-692. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1218
61. Mitic M., Woodcock K. A., Amering M., Krammer I., Stiehl K. A. M., Zehetmayer S., Schrank B. Toward an Integrated Model of Supportive Peer Relationships in Early Adolescence: A Systematic Review and Exploratory Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.589403 (дата звернення: 04.09.2025).
62. Naymanova D. K. Interpersonal Relationships as a Factor in the Formation of the Personality of Adolescence. *JournalNX: A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal*. 2021. Vol. 7, Iss. 7. P. 218-220. DOI: 10.17605/OSF.IO/N3VFY
63. Rakhimova I., Toshmatov B., Teshaeiev S. Psychocorrective analysis of conflict situations during adolescence in interpersonal relations. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*. 2022. Vol. 14, Iss. 6. P. 2217-2222. DOI: 10.9756/INTJECSE/V14I6.281
64. Rose A. J., Smith R. L., Schwartz-Mette R. A., Glick G. C. Friends' discussions of interpersonal and noninterpersonal problems during early and middle adolescence: Associations with co-rumination. *Developmental Psychology*. 2022. Vol. 58, № 12. P. 2350-2357. DOI: 10.1037/dev0001445
65. Sadovnikova T. Self-esteem and Interpersonal Relations in Adolescence. *Procedia*. 2016. Vol. 233. P. 440-444. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.10.181

66. Shah E. N., Szwed D. E., Allen J. P. Adolescent close friendships, self-perceived social acceptance, and peer-rated likeability as predictors of wellbeing in young adulthood. *Frontiers in Developmental Psychology*. 2024. Vol. 2. Art. 1435727. DOI: 10.3389/fdpys.2024.1435727 (дата звернення: 11.09.2025).
67. Qu W., Li K., Wang Y. Early adolescents' parent-child communication and friendship quality: A cross-lagged analysis. *Social Behavior and Personality*. 2021. Vol. 49, № 9. P. 1-10. DOI: 10.2224/sbp.10697

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі [49]

Реєстраційні дані

ПІБ _____

Вік _____ Дата дослідження _____

Інструкція

Перед вами перелік тверджень, що описують риси характеру людини та її взаємини з оточуючими. Уважно прочитайте кожне твердження і оцініть, наскільки воно відповідає вашому уявленню про себе в спілкуванні з іншими людьми (однолітками, друзями, дорослими).

На бланку відповідей: поставте знак «+» навпроти номерів тих тверджень, які, на вашу думку, характеризують вас, поставте знак «-» навпроти тих тверджень, які вам не підходять або зовсім вам не властиві. Намагайтеся: відповідати щиро, не так, «як потрібно», а так, як є насправді; орієнтуватися на звичний для вас спосіб поведінки, а не на окремі рідкісні випадки; не пропускати тверджень і не затримуватися над одним пунктом надто довго (перше враження зазвичай найточніше). Важливо, щоб ваші відповіді максимально відображали ваше реальне ставлення до себе та до інших людей.

Опитувальник

1. Інші думають про нього прихильно
2. Створює позитивне враження на оточуючих
3. Вміє розпоряджатися, наказувати
4. Вміє наполягти на своєму
5. Має почуття гідності
6. Незалежний
7. Здатний сам подбати про себе

8. Може виявляти байдужість
9. Може бути суворим
10. Строгий, але справедливий
11. Може бути щирим
12. Критичний до інших
13. Любить поплакатися
14. Часто сумний
15. Здатний виявляти недовіру
16. Часто розчаровується
17. Може бути критичним до себе
18. Здатний визнати свою неправоту
19. Охоче підкоряється
20. Поступливий
21. Вдячний
22. Здатний захоплюватися, схильний до наслідування
23. Шановний
24. Шукає схвалення
25. Здатний до співпраці, взаємодопомоги
26. Прагне ужитися з іншими
27. Доброзичливий
28. Уважний, лагідний
29. Делікатний
30. Підбадьорливий
31. Чуйний на заклики про допомогу
32. Безкорисливий
33. Здатний викликати захоплення
34. Користується в інших повагою
35. Має талант керівника
36. Любить відповідальність
37. Впевнений в собі

38. Самовпевнений, наполегливий
39. Діловий, практичний
40. Любить змагатися
41. Стійкий і наполегливий, де треба
42. Невблаганний, але неупереджений
43. Дратівливий
44. Відкритий, прямолінійний
45. Не терпить, щоб ним командували
46. Скептичний
47. На нього важко справити враження
48. Вразливий, педантичний
49. Легко ніяковіє
50. Невпевнений у собі
51. Поступливий
52. Скромний
53. Часто вдається по допомогу інших
54. Дуже шанує авторитети
55. Охоче приймає поради
56. Довірливий і прагне радувати інших
57. Завжди люб'язний у поводженні
58. Цінує думку оточуючих
59. Комунікабельний, уживливий
60. Добросердечний
61. Добрий, вселяє впевненість
62. Ніжний, лагідний
63. Любить дбати про інших
64. Безкорисливий, щедрий
65. Любить давати поради
66. Створює враження значної людини
67. Наказовий

68. Владний
69. Хвастливий
70. Гордовитий і самовдоволений
71. Думає лише про себе
72. Хитрий, розважливий
73. Нетерпимий до помилок інших
74. Корисливий
75. Відвертий
76. Часто неприязний
77. Озлоблений
78. Скаржник
79. Ревнивий
80. Довго пам'ятає свої образи
81. Самобічний
82. Сором'язливий
83. Безініціативний
84. Лагідний
85. Залежний, несамотійний
86. Любить підкорятися
87. Надає іншим право приймати рішення
88. Легко потрапляє в халепу
89. Легко піддається впливу друзів
90. Готовий довіритися будь-кому
91. Прихильний до всіх без розбору
92. Усім симпатизує
93. Прощає все
94. Переповнений надмірним співчуттям
95. Великодушний, терпить чужі недоліки
96. Прагне заступатися
97. Прагне досягти успіху

98. Чекає на захоплення від кожного
99. Розпоряджається іншими
100. Деспотичний
101. Сноб, судить про людей лише за рангом і достатком
102. Марнославний
103. Егоїстичний
104. Холодний, черствий
105. В'їдливий, глузливий
106. Злий, жорстокий
107. Часто гнівливий
108. Нечуттєвий, байдужий
109. Злопам'ятний
110. Пройнятий духом протиріччя
111. Впертий
112. Недовірливий, підозрілий
113. Несміливий
114. Легко бентежиться
115. Вирізняється надмірною готовністю підкорятися
116. М'якотілий
117. Майже ніколи нікому не заперечує
118. Нав'язливий
119. Любить, щоб його опікали
120. Надмірно довірливий
121. Прагне знайти розташування кожного
122. З усіма погоджується
123. Завжди доброзичливий
124. Любить усіх
125. Занадто поблажливий до оточуючих
126. Намагається втішити кожного
127. Дбає про інших на шкоду собі

128. Псує людей надмірною добротою

Ключ до визначення октантів

Для підрахунку балів за кожним типом міжособистісних відносин (октантом) використовуються такі номери тверджень:

Тип ставлення	Номери тверджень
I. Авторитарний	1-4, 33-36, 65-68, 97-100
II. Егоїстичний	5-8, 37-40, 69-72, 101-104
III. Агресивний	9-12, 41-44, 73-76, 105-108
IV. Підозрілий	13-16, 45-48, 77-80, 109-112
V. Підлеглий	17-20, 49-52, 81-84, 113-116
VI. Залежний	21-24, 53-56, 85-88, 117-120
VII. Доброзичливий	25-28, 57-60, 89-92, 121-124
VIII. Альтруїстичний	29-32, 61-64, 93-96, 125-128

Для кожного октанта підраховується кількість обраних позитивних відповідей («+»). Кожен октант має максимум 16 балів.

Формули для обчислення інтегральних індексів

Домінування = $(I - V) + 0,7 \times (VIII + II - IV - VI)$

Дружелюбність = $(VII - III) + 0,7 \times (VIII - II - IV + VI)$

Побудова психограми

1. На координатному колі відмічаються всі вісім октантів.

2. Відстань від центру кола до кожної точки відповідає кількості балів (0-16) за відповідним октантом.

3. Кінці векторів з'єднуються, створюючи графічний профіль особистості.



4. Якщо октанти зафарбовані до 8 балів – ознака адаптивної поведінки.
5. Якщо 9-12 балів – висока вираженість, можливе формування ригідного стилю поведінки.
6. Якщо 13-16 балів – екстремальний рівень, що вказує на тенденцію до психологічної напруги або дезадаптації.

Інтерпретація результатів

Ступені вираженості ставлення до інших:

Бали	Ступінь	Поведінкова характеристика
0-4	Низька	Адаптивна поведінка
5-8	Помірна	Норма
9-12	Висока	Акцентуована поведінка
13-16	Екстремальна	Може свідчити про патологічні риси

Загальні тенденції

1. Переважання I-IV октантів: активна домінантна позиція, прагнення контролю, самоствердження.
2. Переважання V-VIII октантів: конформність, орієнтація на інших, зниження самооцінки, потреба в підтримці.
3. Якщо у психограмі жоден октант не перевищує 4 бали – це свідчить або про низьку рефлексивність, або про замкнутість / нещирість у відповідях.

Типові інтерпретації конфліктів у профілі

1. I + V – поєднання домінантності та підпорядкованості: хворобливе самолюбство, суперечність між образом себе і реальним статусом.
2. IV + VIII – прагнення до визнання, але внутрішня ворожість, страх неприйняття.
3. III + VII – конфлікт між агресією і потребою в любові, часто спостерігається в емоційно нестабільних осіб.
4. II + VI – внутрішня суперечність між незалежністю і потребою в опіці.

Типи міжособистісних стосунків

I. Авторитарний:

13-16 – диктаторський, владний, деспотичний характер, тип сильної особистості, яка лідирує у всіх видах групової діяльності. Всіх наставляє, повчає, у всьому прагне покладатися на свою думку, не вміє приймати поради інших. Навколишні відзначають цю владність, але визнають її.

9-12 – домінантний, енергійний, компетентний, авторитетний лідер, успішний у справах, любить давати поради, вимагає до себе поваги.

0-8 – впевнена у собі людина, але не обов'язково лідер, завзятий і наполегливий.

II. Егоїстичний:

13-16 – прагне бути над усіма, але одночасно в стороні від усіх, самозакоханий, розважливий, незалежний, себелюбний. Труднощі перекладає на оточуючих, сам належить до них кілька відчужено, хвалькуватий, самовдоволений, зарозумілий.

0-12 – егоїстичні риси, орієнтація на себе, схильність до суперництва.

III. Агресивний:

13-16 – жорсткий і ворожий по відношенню до оточуючих, різкий, жорсткий, агресивність може доходити до асоціальної поведінки.

9-12 – вимогливий, прямолінійний, відвертий, строгий і різкий в оцінці інших, непримиренний, схильний у всьому звинувачувати оточуючих, насмішуватий, іронічний, дратівливий.

0-8 – упертий, завзятий, наполегливий і енергійний.

IV. Підозрілий:

13-16 – відчужений по відношенню до ворожого і злобному світу, підозрілий, образливий, схильний до сумніву в усьому, злопам'ятний, постійно на всіх скаржиться, всім незадоволений (шизоїдний тип характеру).

9-12 – критичний, відчуває труднощі в інтерперсональних контактах через невпевненість у собі, підозрілості і страху поганого ставлення,

нетовариський, замкнутий, скептичний, розчарований в людях, потайний, свій негативізм проявляє у вербальній агресії.

0-8 – критичний по відношенню до всіх соціальних явищ і оточуючим людям.

V. Підкоряємося:

13-16 – покірний, схильний до самоприниження, слабовільний, схильний поступатися всім і в усьому, завжди ставить себе на останнє місце і засуджує себе, приписує собі провину, пасивний, прагне знайти опору в кому -або більш сильному.

9-12 – сором'язливий, лагідний, легко ніяковіє, схильний підкорятися сильнішому без урахування ситуації.

0-8 – скромний, боязкий, поступливий, емоційно стриманий, здатний підпорядковуватися, не має власної думки, слухняно і чесно виконує свої обов'язки.

VI. Залежний:

13-16 – різко невпевнений у собі, має нав'язливі страхи, побоювання, тривожиться з приводу, тому залежимо від інших, від чужої думки.

9-12 – слухняний, боязкий, безпорадний, не вміє проявити опір, щиро вважає, що інші завжди праві.

0-8 – конформний, м'який, очікує допомоги і порад, довірливий, схильний до захоплення оточуючими, ввічливий.

VII. Доброзичливий:

9-16 – доброзичливий і люб'язний з усіма, орієнтований на прийняття і соціальне схвалення, прагне задовольнити вимоги всіх, «бути хорошим» для всіх без урахування ситуації, прагне до цілей мікрогруп, має розвинуті механізми витіснення і придушення, емоційно лабільний (істероїдний тип характеру).

0-8 – схильний до співпраці, кооперації, гнучкий і компромісний при вирішенні проблем і в конфліктних ситуаціях, прагне бути у згоді з думкою оточуючих, свідомо конформний, слід умовностям, правилам і принципам

«хорошого тону» у відносинах з людьми, ініціативний ентузіаст в досягненні цілей групи, прагне допомагати, відчувати себе в центрі уваги, заслужити визнання і любов, товариська, проявляє теплоту і дружелюбність у відносинах.

VIII. Альтруїстичний:

9-16 – гіпервідповідальний, завжди приносить у жертву свої інтереси, прагне допомогти і співчувати всім, нав'язливий у своїй допомозі і занадто активний по відношенню до оточуючих, приймає на себе відповідальність за інших (може бути тільки зовнішня «маска», що приховує особистість протилежного типу).

0-8 – відповідальний по відношенню до людей, делікатний, м'який, добрий, емоційне ставлення до людей проявляє в співчутті, симпатії, турботі, ніжності, вміє підбадьорити і заспокоїти оточуючих, безкорисливий і чуйний.

Перші чотири типи міжособистісних стосунків (1, 2, 3, 4) характеризуються переважанням неконформних тенденцій, незалежністю мислення, завзятістю у відстоюванні власної позиції, схильністю до лідерства і домінування (1, 2), а також дезінтегративними чи конфліктними проявами у стосунках (3, 4).

Натомість октанти 5, 6, 7 і 8 відображають протилежну картину – переважання конформних установок, невпевненість у собі, схильність до компромісів (5, 6), узгодженість у спілкуванні з іншими, орієнтацію на прийняття та підтримку з боку оточення (7, 8).

Шкала самооцінки М. Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSE) [54]**Реєстраційні дані**

ПІБ _____

Вік _____ Дата дослідження _____

Інструкція

Нижче наведено ряд тверджень, що відображають загальне ставлення людини до себе. Вам потрібно уважно прочитати кожне твердження і обрати один варіант відповіді, який найточніше передає вашу думку про себе на даний момент. Для кожного твердження позначте лише одну відповідь із запропонованих: «повністю погоджуюсь» «погоджуюсь» «не погоджуюсь» «повністю не погоджуюсь».

Просимо відповідати щиро, не так, «як було б правильно», а так, як є насправді. Правильних чи неправильних відповідей немає – нас цікавить ваш власний, особистий погляд на себе. Не затримуйтеся над одним пунктом занадто довго: перша спонтанна відповідь зазвичай є найточнішою. Отримані результати будуть використані лише в узагальненому вигляді для наукових цілей і не будуть передані стороннім особам.

Опитувальник

№	Зміст твердження	Варіанти відповіді			
		Повністю погоджуюсь (ПП)	Погоджуюсь (П)	Не погоджуюсь (НП)	Повністю не погоджуюсь (ПНП)
1	Загалом, я задоволений (-на) собою.				
2 *	Час від часу я думаю, що я ні на що не здатний (-а).				

3	Я відчуваю, що у мене є багато хороших якостей.				
4	Я можу робити різні речі, як і більшість інших людей.				
5 *	Я відчуваю, що особливо не маю чим пишатися.				
6 *	Іноді я почуваюся ні на що не здатним (-ою).				
7	Я відчуваю, що я цінний (-а), принаймні що я на рівних з іншими.				
8 *	Я хотів (-ла) би мати більше поваги до себе.				
9 *	Загалом, я схильний (-а) думати, що я невдаха.				
1 0	Я позитивно ставлюсь до себе.				

Обробка результатів та їх інтерпретація

Обробка результатів шкали передбачає розмежування двох типів тверджень: прямих і обернених.

Твердження, позначені зірочкою (*), інтерпретуються у зворотному порядку, оскільки вони відображають негативні судження про себе. Для них шкала відповідей перегортається: «повністю погоджуюсь» оцінюється як 0 балів, «погоджуюсь» – як 1 бал, «не погоджуюсь» – як 2 бали, а «повністю не погоджуюсь» – як 3 бали. Такий підхід дозволяє збалансувати внесок кожного пункту в загальний показник і уникнути викривлення результатів.

Для прямих тверджень (без зірочки) використовується стандартне оцінювання: «повністю погоджуюсь» відповідає 3 балам, «погоджуюсь» – 2 балам, «не погоджуюсь» – 1 балу, а «повністю не погоджуюсь» – 0 балам. Саме

така логіка відображає позитивну самооцінку як більш високий результат і забезпечує коректне сумування показників.

Після заповнення всіх десяти пунктів обчислюється загальна сума балів. Її інтерпретують як інтегральний показник рівня самооцінки: чим вищий підсумковий результат, тим більш стійкою й позитивною є глобальна самооцінка респондента. Такий спосіб обробки робить методику простою у використанні та водночас інформативною для психологічного аналізу.

Реєстраційні дані

ПІБ _____
Вік _____ Дата дослідження _____

Інструкція

«Діти, я хочу розсадити вас за партами так, щоб вам було комфортно поруч із тими, з ким ви хотіли б сидіти. Для цього на окремому аркуші напишіть спочатку прізвище того однокласника, з ким ви найбільше хочете сидіти за партою. Потім – прізвище того, з ким би ви сиділи, якщо з першим варіантом не вийде. Далі – прізвище третього однокласника, з ким ви погодилися б сидіти, якщо не вдасться посадити вас ні з першим, ні з другим. Аркуш обов'язково підпишіть».

Обробка результатів

За отриманими даними складається соціоматриця. По вертикалі записують прізвища всіх учнів класу, які брали участь у дослідженні, по горизонталі – їхні порядкові номери. Вибір позначають хрестиком на перетині рядка з прізвищем того, хто здійснює вибір, і стовпчика з номером обраного. Взаємні вибори позначають у таблиці кружечком із хрестиком усередині.

На основі соціоматриці підраховують для кожного учня:

- загальну кількість отриманих виборів;
- кількість взаємних виборів.

Побудова соціограми

На базі соціоматриці будується соціограма – «карта» соціометричних виборів, що складається з чотирьох концентричних кіл.

У першому (внутрішньому) колі розміщують умовні позначення учнів, які отримали найбільшу кількість виборів (дівчат позначають кружечком, хлопців – трикутником).

У другому колі – тих, хто набрав половину або більше половини від максимальної кількості виборів.

У третьому колі – тих, хто отримав менше половини від максимальної кількості виборів.

У четвертому колі – учнів, які не отримали жодного вибору.

Учні, які потрапили до першого (лідери) та другого (ті, кому надають перевагу) кіл, займають сприятливе соціальне становище в колективі. Ті, хто перебуває у третьому (прийняті) й особливо у четвертому (ізолювані) колах, мають менш сприятливий статус і потребують підвищеної уваги педагога.

Діагностичні показники соціометричного дослідження

На основі даних можна визначити такі діагностичні показники:

1. РСВ – рівень сприятливих взаємин у групі (визначається за соціограмою): високий – якщо в I–II статусних категоріях (внутрішні два кола) учнів більше, ніж у III–IV, тобто більшість членів групи перебувають у сприятливому становищі; середній – якщо кількість учнів у I–II та III–IV категоріях приблизно однакова; низький – якщо переважають учні з низьким статусом (III–IV категорії).

2. KB – коефіцієнт взаємності («індекс групової згуртованості») обчислюється за формулою: $KB = (R_1 / R) \cdot 100 \%$, де R_1 – кількість взаємних виборів у групі, R – загальна кількість здійснених виборів.

3. П – індекс ізоляції визначається за формулою: $П = I / n$, де I – кількість ізолюваних учнів (які не отримали жодного вибору), n – загальна кількість учнів у класі.

Отримані показники дозволяють оцінити загальний рівень згуртованості класу, виявити лідерів, «зірок», прийнятих, відкинутих та ізолюваних учнів і спланувати подальшу корекційно-розвивальну роботу.

Додаток Д

Методика «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації»

К. Томаса [1]

Реєстраційні дані

ПІБ _____

Вік _____ Дата дослідження _____

Інструкція

В опитувальнику наведено 5 можливих варіантів поведінки в конфліктній ситуації, які згруповані у 30 пар. З кожної пари оберіть те судження, яке Ви вважаєте найхарактернішим для своєї поведінки.

1.

- а) Іноді я надаю можливість іншим узяти на себе відповідальність за розв'язання спірного питання.
- б) Перш ніж обговорювати те, у чому ми не дійшли згоди, я намагаюся звернути увагу на те, із чим ми обидва погоджуємося.

2.

- а) Я намагаюся знайти компромісне рішення.
- б) Я намагаюся владнати справу з урахуванням інтересів іншого і власних.

3.

- а) Зазвичай я наполегливо намагаюся досягти свого.
- б) Я намагаюся заспокоїти іншого і здебільшого зберегти наші стосунки.

4.

- а) Я намагаюся знайти компромісне рішення.
- б) Іноді я жертвую власними інтересами заради інтересів іншої людини.

5.

- а) Налагоджуючи спірну ситуацію, я повсякчас намагаюся знайти підтримку в іншого.
- б) Я намагаюся зробити все, щоб уникнути напруження.

6.

- а) Я намагаюся уникнути прикроців.
- б) Я намагаюся досягти свого.

7.

- а) Я намагаюся відкласти розв'язання спірного питання, щоб згодом зробити це остаточно.
- б) Я вважаю за можливе поступитися одним, щоб досягти іншого.

8.

- а) Зазвичай я наполегливо намагаюся досягти свого.
- б) Я насамперед намагаюся чітко з'ясувати те, у чому полягають усі порушені інтереси й питання.

9.

- а) Вважаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.
- б) Я докладую всіх зусиль, щоб досягти свого.

10.

- а) Я наполегливо прагну досягти свого.
- б) Я намагаюся знайти компромісне рішення.

11.

- а) Насамперед я намагаюся чітко з'ясувати те, у чому полягають усі порушені інтереси й питання.
- б) Я намагаюся заспокоїти іншого й здебільшого зберегти наші стосунки.

12.

- а) Я завжди уникаю позиції, що може викликати суперечки.
- б) Я даю можливість іншому мати свою думку, якщо він також іде назустріч.

13.

- а) Я пропоную серединну позицію.
- б) Я наполягаю, щоб усе було зроблено по-моєму.

14.

- а) Я повідомляю іншому свою думку й запитую про його погляди.
- б) Я намагаюся довести іншому логіку й переваги моїх поглядів.

15.

- а) Я намагаюся заспокоїти іншого й здебільшого зберегти наші стосунки.

б) Я намагаюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруженості.

16.

а) Я намагаюся не зачепити почуттів іншого.

б) Я намагаюся переконати іншого в перевазі моєї позиції.

17.

а) Зазвичай я наполегливо намагаюся досягти свого.

б) Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості.

18.

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

б) Я даю можливість іншому мати свою думку, якщо він також іде мені назустріч.

19.

а) Передусім я намагаюся чітко з'ясувати те, у чому полягають усі порушені інтереси й спірні питання.

б) Я намагаюся відкласти рішення спірного питання, щоб згодом розв'язати його остаточно.

20.

а) Я намагаюся негайно подолати наші розбіжності.

б) Я намагаюся знайти найкраще поєднання вигод і втрат для нас обох.

21.

а) Під час переговорів я намагаюся бути уважним до бажань іншого.

б) Я завжди схиляюся до прямого обговорення проблеми.

22.

а) Я намагаюся знайти серединну позицію між моєю думкою та думкою іншої людини.

б) Я відстоюю свої бажання.

23.

а) Як правило, я турбуюся про те, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

б) Іноді я надаю можливість іншим узяти на себе відповідальність за розв'язання спірного питання.

24.

а) Якщо позиція іншого видається мені важливою, я намагатимуся йти назустріч його бажанням.

б) Я намагаюся переконати іншого дійти компромісу.

25.

а) Я намагаюся довести іншому логіку й переваги моїх поглядів.

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

26.

а) Я пропоную серединну позицію.

б) Я майже завжди стурбований тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

27.

а) Зазвичай я уникаю позиції, що може викликати суперечки.

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

28.

а) Зазвичай я наполегливо намагаюся досягти свого.

б) Налагоджуючи ситуацію, я намагаюся знайти підтримку в іншого.

29.

а) Я пропоную серединну позицію.

б) Вважаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.

30.

а) Я намагаюся не зачіпати почуттів іншого.

б) Я завжди дотримуюся такої позиції в спірному питанні, щоб досягти успіху.

Бланк для відповідей

№ пари	а	б	№ пари	а	б
--------	---	---	--------	---	---

1			16		
2			17		
3			18		
4			19		
5			20		
6			21		
7			22		
8			23		
9			24		
10			25		
11			26		
12			27		
13			28		
14			29		
15			30		

Опрацювання результатів

Кількість балів, яку Ви набрали за кожною шкалою, визначає тенденції дотримання відповідної поведінки в конфліктних ситуаціях. Бали підраховуються за наведеним далі ключем.

Ключ до відповідей

№ з/п	Суперництво	Співпраця	Компроміс	Уникнення	Пристосування
1				а	б
2		б	а		
3	а				б
4			а		б
5		а		б	
6	б			а	
7			б	а	
8	а	б			
9	б			а	
10	а		б		
11		а			б

12			б	а	
13	б		а		
14	б	а			
15				б	а
16	б				а
17	а			б	
18			б		а
19		а		б	
20		а	б		
21		б			а
22	б		а		
23		а		б	
24			б		а
25	а				б
26		б	а		
27				а	б
28	а	б			
29			а	б	
30		б			а

Інтерпретація результатів

Стиль поведінки, що має найбільше кількісне значення, вважається домінуючим. Можливі випадки, коли людина у конфліктних ситуаціях використовує різні стилі поведінки, що є найкориснішими.

Стиль суперництва (конкуренції). Прагнення досягти задоволення власних інтересів, незважаючи на інтереси інших. Активність дій та вольових зусиль. Орієнтація на власні ідеали та здібності. Авторитарність, яка спрацьовує в ситуаціях, коли потрібно швидко ухвалити рішення; якщо людина, яка приймає рішення, досвідчений керівник; якщо ситуація є критичною або інші люди розгубилися, комусь потрібно зрештою прийняти рішення.

Стиль співпраці. Активна участь у розв'язанні конфлікту з відстоюванням як своїх інтересів, так і інтересів партнерів. Спільне обговорення проблем та потреб сторін спрацьовує в ситуаціях, де рішення є важливим для обох сторін;

якщо стосунки з партнерами довготривалі й корисні; якщо є час і можливість попрацювати над подальшим розв'язанням складної ситуації; якщо бажання обох сторін збігаються; якщо між партнерами є статусна рівновага.

Стиль компромісу. Здатність поступитися своїми інтересами з обох сторін, що беруть участь у конфлікті. Прагнення прийняти рішення, що задовольняє обидві сторони, спрацьовує в ситуаціях, якщо ці сторони мають однакову владу, але протилежні інтереси; якщо необхідно виграти час і Вас задовольняє часткове рішення; якщо рішення потрібно прийняти швидко, тому що це найбільш економний і ефективний шлях; інші підходи до розв'язання проблеми видаються неефективними; є бажання зберегти стосунки з протилежною стороною.

Стиль уникнення. Відсутність прагнення до кооперації. Пасивність у відстоюванні своїх прав через неважливість для Вас розв'язання проблеми або у безвиході. Перенесення відповідальності за розв'язання проблеми на інших спрацьовує в ситуаціях, коли напруженість конфлікту досить висока і необхідно її послабити; якщо рішення настільки незначні, що не слід витрачати сили на їхню зміну; якщо потрібно виграти час на збирання доказів і підтримку іншого рішення; якщо виникає відчуття, що інші мають більше шансів на розв'язання проблеми.

Стиль пристосування. Здатність діяти спільно з партнером заради його інтересів. Прагнення до гармонії у стосунках, комфортності обох сторін спрацьовує в ситуаціях, коли необхідно зберегти мирні стосунки з партнерами; якщо наслідок конфлікту важливіший для партнерів, ніж для Вас; якщо у Вас замало влади або шансів на перемогу; якщо важливішими є інтереси партнера, а не власні; якщо Ви вважаєте, що для партнера таке рішення буде певним уроком, навіть якщо воно неправильне.

Додаток Е

**Опитувальник методики «Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбян,
Н. Епштейн) [53]**

Реєстраційні дані

ПІБ _____

Вік _____ Дата дослідження _____

Інструкція

Перед вами твердження, які описують різні ситуації спілкування та емоційного реагування. Уважно прочитайте кожне твердження та оцініть, наскільки воно відповідає тому, як ви зазвичай поведетеся в подібних ситуаціях.

Просимо відповідати щиро, не так, «як було б правильно», а так, як є насправді. Правильних чи неправильних відповідей немає – нас цікавить ваш індивідуальний спосіб емоційного реагування на інших людей.

Опитувальник

№	Твердження	Згоден (завжди)	Скоріше згоден (часто)	Скоріше не згоден (рідко)	Не згоден (ніколи)
1	Мене засмучує, коли я бачу, що незнайома людина почувається серед інших людей самотньо.				
2	Мені неприємно, коли люди не вміють стримуватися і відкрито проявляють свої почуття.				
3	Коли хтось поруч зі мною нервує, я теж починаю нервувати.				
4	Я вважаю, що плакати від щастя нерозумно.				
5	Я близько до серця сприймаю проблеми своїх друзів.				
6	Іноді пісні про кохання викликають у мене багато почуттів.				
7	Я б сильно хвилювався (хвилювалася), якби мав (мала) повідомити людині неприємну для неї новину.				

8	На мій настрій сильно впливають оточуючі люди.				
9	Мені хотілося б отримати професію, пов'язану зі спілкуванням з людьми.				
10	Мені дуже подобається спостерігати, як люди приймають подарунки.				
11	Коли я бачу, як плаче людина, то й сам(а) засмучуюсь.				
12	Слухаючи деякі пісні, я часом відчуваю себе щасливим(ою).				
13	Коли я читаю книгу (роман, повість тощо), то так переживаю, ніби все, про що читаю, відбувається насправді.				
14	Коли я бачу, що з кимось погано поводяться, то завжди серджусь.				
15	Я можу залишатися спокійним(ою), навіть якщо всі навколо хвилюються.				
16	Мені неприємно, коли люди при перегляді кінофільму зітхають і плачуть.				
17	Коли я приймаю рішення, ставлення інших людей до нього, як правило, ролі не відіграє.				
18	Я втрачаю душевний спокій, коли оточуючі чимось пригнічені.				
19	Я переживаю, коли бачу людей, які легко засмучуються через дрібниці.				
20	Я дуже засмучуюсь, коли бачу страждання тварин.				
2	Нерозумно переживати з				

1	приводу того, що відбувається в кіно або про що читаєш у книжці.				
2 2	Я дуже засмучуюсь, коли бачу безпорадних старих людей.				
2 3	Я дуже переживаю, коли дивлюся фільм.				
2 4	Я можу залишитися байдужим(ою) до будь-якого хвилювання навколо.				
2 5	Маленькі діти плачуть без причини.				

Обробка результатів та інтерпретація

Для обробки відповідей використовується спеціальний ключ. За кожен відповідь нараховується від 1 до 4 балів залежно від обраного варіанта та змісту твердження.

Для прямих емпатійних тверджень (де згода означає вищу емпатію) використовується така шкала:

- «Згоден (завжди)» – 4 бали
- «Скоріше згоден (часто)» – 3 бали
- «Скоріше не згоден (рідко)» – 2 бали
- «Не згоден (ніколи)» – 1 бал.

Для зворотних тверджень (де згода означає нижчу емпатію) шкала інвертується:

- «Згоден (завжди)» – 1 бал
- «Скоріше згоден (часто)» – 2 бали
- «Скоріше не згоден (рідко)» – 3 бали
- «Не згоден (ніколи)» – 4 бали.

Ключ для підрахунку балів

№ твердження	Згоден	Скоріше згоден	Скоріше не згоден	Не згоден
1	4	3	2	1
2	1	2	3	4

3	4	3	2	1
4	1	2	3	4
5	4	3	2	1
6	4	3	2	1
7	4	3	2	1
8	4	3	2	1
9	4	3	2	1
10	4	3	2	1
11	4	3	2	1
12	4	3	2	1
13	4	3	2	1
14	4	3	2	1
15	1	2	3	4
16	1	2	3	4
17	1	2	3	4
18	4	3	2	1
19	4	3	2	1
20	4	3	2	1
21	1	2	3	4
22	4	3	2	1
23	4	3	2	1
24	1	2	3	4
25	1	2	3	4

Далі підраховується загальна сума балів за всіма 25 твердженнями. Це «сирий» бал, який за потреби можна перетворити у стандартні оцінки (стіни) згідно з наведеною в оригінальній методиці таблицею норм для чоловіків і жінок.

У спрощеному варіанті інтерпретації можна орієнтуватися на такі діапазони «сирих» балів:

- 82-90 балів – дуже високий рівень емоційної емпатії;
- 63-81 бал – високий рівень;

- 37-62 бали – середній (нормальний) рівень;
- 12-36 балів – низький рівень;
- 11 балів і менше – дуже низький рівень.

Високі показники за шкалою емоційного відгуку свідчать про розвинену здатність співпереживати іншим людям, емоційно відгукуватися на їхні переживання, чутливість до емоційного стану оточуючих. Такі респонденти легше встановлюють теплі, підтримувальні стосунки, часто виявляють альтруїзм і готовність допомагати, менше схильні до відкритої агресії й жорстокості. Водночас надто високі показники можуть свідчити про ризик емоційної виснаженості, надмірної чутливості та залежності від емоційного стану інших людей.

Середній (нормальний) рівень емпатії характерний для емоційно врівноважених осіб, які здатні розуміти й підтримувати інших, але водночас зберігати певну дистанцію й контролювати власні реакції. Вони орієнтуються як на емоційні враження, так і на реальні вчинки людей, зазвичай не «перегоряють» у взаєминах.

Низький рівень емпатії вказує на труднощі у співпереживанні, можливі проблеми у встановленні близьких емоційних контактів, схильність покладатися переважно на раціональні критерії оцінки людей і ситуацій. Такі респонденти можуть погано розпізнавати емоційний стан інших, почуватися невпевнено в емоційно насичених ситуаціях та уникати глибоких переживань у стосунках.

Додаток Ж

Тренінгова програма психологічного супроводу становлення міжособистісних стосунків «Коло довіри»

Мета програми: розвиток навичок конструктивного спілкування, емпатії, емоційної саморегуляції, асертивної поведінки та мирного розв'язання

конфліктів у ранніх підлітків; зниження рівня міжособистісної напруги, підтримка підлітків із низькою самооцінкою та ізольованим статусом, формування безпечного, згуртованого класного колективу й профілактика булінгу.

Цільова група: 30 учнів 5-6 класів Печерського ліцею № 75 м. Києва віком 10-12 років. Робота здійснюється у двох тренінгових підгрупах по 15 осіб з урахуванням статусних позицій (лідери, прийняті, ізольовані) та індивідуальних психологічних особливостей (самооцінка, рівень емпатії, стилі поведінки в конфлікті).

Формат проведення: групові тренінгові заняття у шкільному кабінеті, що забезпечує можливість розсадження колом, роботи в малих групах і парної взаємодії. Використовуються інтерактивні методи: рольові та ситуативні ігри, групові обговорення, вправи на самопрезентацію, арт-терапевтичні елементи, мозковий штурм, рефлексивні кола.

Тривалість програми: 5 тижнів (10 занять), частота – 2 рази на тиждень, тривалість кожного заняття – 45-60 хвилин.

Структура програми

Заняття	Тривалість	Зміст та вправи
<i>Тиждень 1</i>		
Заняття 1. Знайомство і створення безпечного простору	45-60 хв.	Вступ: пояснення мети програми, значення стосунків у класі. Обговорення й прийняття правил («контракт довіри»): добровільність, конфіденційність, повага, право відмови. Вправа «Ім'я і жест» (представлення себе через ім'я та жест, групове повторення). Вправа «Спільне, що нас об'єднує» (у малих групах пошук спільних рис/інтересів, презентація). Підсумкове коло: що допомагає почуватися в групі безпечно, очікування від програми.
Заняття 2. Я-образ і самооцінка: «Я – не гірший і не	45-60 хв.	Коротке обговорення поняття самоповаги, відмінності між здоровою самооцінкою, самознеціненням і «зазнайством». Вправа «Моє ім'я – моя сила» (оформлення імені та

кращий, я – особливий»		запис власних сильних сторін, підтримка тих, кому важко їх назвати). Вправа «Комплімент по колу» (групове заповнення аркушів із позитивними повідомленнями одне про одного, повернення як «банку підтримки»). Обговорення впливу самооцінки на спілкування. Підсумкове коло: формулювання особистої фрази-підтримки.
<i>Тиждень 2</i>		
Заняття 3. Навички ефективного спілкування	45-60 хв.	Вступ: що означає «слухати по-справжньому». Вправа «Зіпсований телефон навпаки» (у парах один розповідає історію, інший перефразує, показуючи активне слухання). Обговорення труднощів і помилок у слуханні. Вправа «Я-повідомлення» (тренування заміни звинувачень на фрази типу «Я злюся, коли...» у типових шкільних ситуаціях). Міні-гра «Заборонене слово» (опис конфліктних моментів без «ти завжди/ти ніколи»). Підсумкове коло: усвідомлення, як змінюється спілкування без звинувачень.
Заняття 4. Емоції і саморегуляція	45-60 хв.	Обговорення: які емоції найчастіше виникають у школі (радість, злість, страх, сором). Вправа «Термометр емоцій» (позначення свого «рівня напруги», розмова про сигнали зростання емоцій). Відпрацювання алгоритму «Стоп – пауза – дія» у міні-сценках (зупинка, дихання, називання емоції, вибір дії). Арт-вправа «Моя злість/страх на папері» (вираження емоції в кольорах і формах, обговорення способів «згладити» напругу). Підсумкове коло: обрання однієї техніки саморегуляції для спроби в реальному житті.
<i>Тиждень 3</i>		
Заняття 5. Емпатія і прийняття іншого	45-60 хв.	Коротке роз'яснення поняття емпатії, відмінності від жалю. Вправа «Якби я був на твоєму місці» (аналіз коротких історій про відкидання/насмішки, називання можливих почуттів героя та фраз підтримки). Вправа «Емоційні маски» (розпізнавання емоцій за мімікою й жестами у парах). Вправа «Лист

		підтримки» (анонімне написання коротких слів підтримки «тому, хто почувається самотнім», читання прикладів емпатичних фраз). Підсумкове коло: які слова підтримки важливо чути самому й що складно говорити іншим.
Заняття 6. Конфлікт без образ	45-60 хв.	Бесіда про конфлікт як нормальне явище й відмінність від сварки. Знайомство зі стилями поведінки в конфлікті на простих прикладах (суперництво, уникнення, пристосування, компроміс, співпраця). Рольова вправа «Дві сторони однієї історії» (програвання сцени спочатку в стилі суперництва, потім – із пошуком компромісу/співпраці з використанням «Я-повідомлень»). Вправа «Коло рішень» (генерування кількох справедливих варіантів розв’язання типових шкільних ситуацій). Підсумкове коло: обговорення, що допомагає не «спалахувати» в конфлікті.
<i>Тиждень 4</i>		
Заняття 7. Статуси в класі і відповідальне лідерство	45-60 хв.	Обережне обговорення ролей у класі (лідери, ті, кого часто кличуть, ті, кого рідко помічають) без називання конкретних імен. Міні-лекція про різні типи лідерства (авторитарне, підтримувальне, «тихий лідер») і їхній вплив на самопочуття інших. Вправа «Лідер, який підтримує» (створення образу «ідеального» лідера, що захищає й підтримує однокласників). Рольові сценки із залученням умовно ізольованого учня до спільної діяльності. Вправа «Запрошення в коло» (формулювання реалістичних фраз-запрошень у гру/справу). Підсумкове коло: визначення одного кроку для зменшення ізоляції в класі.
Заняття 8. Командна робота і згуртованість	45–60 хв.	Вступ: обговорення різниці між «командою» та закритою «компанією». Вправа «Міст довіри» (у підгрупах побудова «мосту» з обмежених матеріалів, спостереження за тим, як розподіляються ролі й чи всі залучені). Обговорення: що допомагало чи заважало домовлятися, як проявлялися підтримка і знецінення. Вправа

		«Комплімент команді» (кожна група формулює сильні сторони своєї спільної роботи і те, що хотіла б покращити). Підсумкове коло: які якості важливі для «хорошого члена команди».
<i>Тиждень 5</i>		
Заняття 9. Профілактика булінгу та роль свідків	45-60 хв.	Розмова про те, що таке булінг, чим він відрізняється від одноразового конфлікту чи «жарту», які ролі є в ситуації булінгу (агресор, жертва, свідки, захисники). Аналіз кількох коротких історій: визначення, чи є булінг, хто які ролі виконує, які альтернативні дії можливі. Вправа «Фрази, які зупиняють» (розробка простих і реалістичних висловлювань для свідків і захисників). Обговорення дорослих, до яких можна звернутися. Підсумкове коло: особистий спосіб підтримати однокласника, з якого насміхаються або якого ігнорують.
Заняття 10. Підсумок програми: «Що змінилося в мені й у наших стосунках»	45-60 хв.	Вступ: коротке нагадування пройдених тем. Вправа «Моє дерево змін» (коріння – початкові труднощі у стосунках, стовбур – процес змін, крона – нові вміння й відчуття). Вправа «Відгук кола» (кожен завершує фрази: «Я навчився/навчилася...», «Я хочу побажати нашому класу...»). Узагальнення ведучим позитивних змін в атмосфері та взаємодії. Завершальний ритуал: спільне коло, «аплодисменти колу» (група аплодує собі як команді), коротка хвилина тиші з фокусом на внутрішніх відчуттях як символ завершення спільного шляху, внутрішньої рівноваги й згуртованості класу.