

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний університет «Києво-Могилянська академія»
Факультет соціальних наук і соціальних технологій
Кафедра психології та педагогіки

Магістерська робота
Освітній ступінь – магістр

На тему: «Вплив розвитку м'яких навичок на конфліктність підлітків»

Виконала: студентка 2го року навчання
Спеціальності 053 «Психологія»
Почтар Анастасія Сергіївна

Керівник: Гірник А.М.
Кандидат філософських наук, професор

Рецензент _____
Магістерська робота захищена з оцінкою
Секретар ЕК _____

«__» _____

Київ 2026

Анотація

На магістерську роботу на тему: «Вплив розвитку м'яких навичок на конфліктність підлітків»

Виконала: студентка 2го року навчання

Спеціальності 053 «Психологія»

Почтар Анастасія Сергіївна

Науковий керівник: Гірник А.М.,

кандидат філософських наук, професор

У магістерській роботі досліджено вплив розвитку м'яких навичок на конфліктність підлітків. Актуальність теми зумовлена тим, що підлітковий вік є періодом загострення міжособистісних суперечностей, емоційної нестабільності та труднощів саморегуляції, що актуалізує потребу в розвитку навичок конструктивної взаємодії. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та емпірична перевірка впливу розвитку м'яких навичок на рівень конфліктності підлітків.

Для досягнення мети використано теоретичні, емпіричні методи дослідження та методи статистичної обробки даних. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків.

У вступі обґрунтовано актуальність теми, визначено мету, об'єкт, предмет, завдання, гіпотези, методи дослідження, базу дослідження, практичне значення та структуру роботи. У першому розділі розглянуто психологічні детермінанти конфліктності, роль емоційного інтелекту, стресостійкості та комунікативних навичок у регуляції конфліктної поведінки, а також подано результати пілотного дослідження уявлень підлітків про конфлікт.

У другому розділі представлено організацію, дизайн і результати емпіричного дослідження. Проаналізовано зміни показників емоційного інтелекту, комунікативних здібностей, стресостійкості та конфліктності

підлітків до і після формувального впливу. За результатами дослідження зафіксовано позитивну динаміку розвитку м'яких навичок, а також тенденцію до зниження рівня конфліктності, яка не досягла статистичної значущості.

У третьому розділі розроблено програму розвитку м'яких навичок і подано методичні рекомендації щодо її впровадження. Описано структуру програми, зміст її основних модулів, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту, ефективної комунікації та стресостійкості, а також узагальнено практичний досвід її реалізації в груповому форматі.

Практичне значення роботи полягає у можливості використання запропонованої програми розвитку м'яких навичок у роботі психологів і педагогів з метою профілактики конфліктної поведінки підлітків.

Ключові слова: м'які навички, конфліктність, підлітки, емоційний інтелект, стресостійкість, комунікативні навички, профілактика конфліктної поведінки.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. АНАЛІЗ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ КОНФЛІКТНОСТІ	8
1.1. Детермінанти конфліктності в сучасних психологічних дослідженнях	8
1.2. Емоційний інтелект у дослідженнях конфліктності	18
1.3. Стресостійкість у дослідженнях конфліктності	26
1.4. Комунікативні навички у дослідженнях конфліктності	30
1.5. Результати пілотного дослідження уявлень підлітків про конфлікт як підґрунтя емпіричного етапу	34
Висновки до розділу 1	38
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ, ДИЗАЙН ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	39
2.1. Організація та дизайн дослідження	39
2.2. Методи та психодіагностичний інструментарій	42
2.3. Аналіз змін показників унаслідок формувального впливу	45
2.4. Перевірка гіпотез та інтерпретація результатів	52
Висновки до розділу 2	59
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РОЗРОБКИ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ М'ЯКИХ НАВИЧОК	60
3.1. Теоретико-методичні засади програми	60
3.2. Структура та зміст програми розвитку м'яких навичок	62
3.3. Практичний аналіз реалізації програми та рекомендації щодо її впровадження	68
Висновки до розділу 3	75
ВИСНОВКИ	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	79
ДОДАТКИ	86

ВСТУП

Актуальність дослідження. Підлітковий вік є сенситивним періодом загострення міжособистісних суперечностей, емоційної нестабільності та труднощів саморегуляції, що створює потребу у пошуку ефективних психологічних засобів профілактики деструктивної конфліктної поведінки. В умовах зростання ролі комунікативної культури, емоційної грамотності та здатності до подолання стресу м'які навички є важливим чинником психологічного благополуччя та конструктивної взаємодії підлітків.

Окремі аспекти окресленої проблематики відображено в наукових працях, присвячених конфліктності як особистісній властивості та її детермінантам, зокрема у дослідженнях Н. Д. Абрамян [1], Н. Антонійчук [2], Д. О. Бігунова [4], О. В. Бондар [6], С. О. Бондар [7], Б. О. Бортуна [9; 10], А. Гірник [18], Т. В. Дуткевич [20], Л. В. Єременко, О. І. Ісакової, Л. І. Шлєїної, О. В. Зімонової [21], О. Камінської [22], О. Кормило [26], Т. Ю. Ульянової [47; 48; 49], О. М. Чайковської [51], О. А. Чалої [52]. Психологічні механізми емоційного інтелекту та його зв'язок із конфліктною взаємодією розкрито у працях О. І. Богучарової [5], Д. Бондарчук, Н. Проскурки [8], К. Васюк [14], Є. В. Карпенко [23; 24], О. О. Лазуренко [35], Н. А. Кушнір, В. В. Вакар [34], M. Afzalur Rahim, C. Psenicka, P. Polychroniou, J. H. Zhao, C. S. Yu [55], M. A. Winardi, C. Prentice, S. Weaven [60]. Значення комунікації та комунікативної компетентності у виникненні й подоланні конфліктів висвітлено І. М. Коновальчук [25], В. В. Гуменюк [19], Л. П. Котловою [27], С. Янів, В. Бойчук [53], В. Ровенською, І. Смирновою, О. Латишевою [42], Є. Рудніченком, Н. Гавловською, Я. Жемінським, Т. Катковою [43], Т. К. І. Adham [54], M. Ang [56]. Проблему стресостійкості як ресурсу регуляції поведінки розглядали І. Красільников [29], Ю. Тептюк [45], К. Н. Bernas, D. A. Major [57], N. Geuens, E. Franck, P. Van Bogaert [58], H. Yun, W. J. Kettinger, C. C. Lee [61]. Окремо слід відзначити праці, присвячені підлітковій агресивності, емоційній нестабільності та соціально-психологічним чинникам конфліктності, зокрема дослідження Б. В. Барчі [3], О. В. Волянської [16], Т. М.

Кузьменко [31], І. С. Мазохи [36], М. Мельничук, М. Реви [37], О. Є. Мойсеевої [38], В. Р. Павелківа [39], О. Ю. Петечел [40], В. В. Трофимчука [46].

Водночас, проблема впливу м'яких навичок на рівень конфліктності підлітків досліджена дещо фрагментарно. Додаткової уваги з боку наукової спільноти потребують питання комплексного аналізу емоційного інтелекту, комунікативної компетентності та стресостійкості як єдиної системи психологічних ресурсів, а також емпіричної перевірки ефективності програм їх цілеспрямованого розвитку в контексті профілактики конфліктності підлітків.

Об'єктом дослідження є конфліктність підлітків.

Предметом дослідження є вплив розвитку м'яких навичок на рівень конфліктності підлітків

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично перевірити вплив розвитку м'яких навичок на рівень конфліктності підлітків.

Відповідно до мети сформульовано такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати наукові погляди щодо конфліктності підлітків.
2. Визначити роль емоційного інтелекту, стресостійкості та комунікативних навичок як психологічних чинників регуляції конфліктності.
3. Емпірично дослідити вихідний рівень м'яких навичок і конфліктності підлітків та обґрунтувати дизайн формувального етапу дослідження.
4. Проаналізувати динаміку показників м'яких навичок і рівня конфліктності до та після психокорекційного впливу та перевірити висунуті гіпотези.
5. Розробити та обґрунтувати методичні рекомендації щодо впровадження програми розвитку м'яких навичок як засобу профілактики конфліктності підлітків.

Відповідно до мети було сформульовано дві **гіпотези дослідження**: Г1 – розвиток м'яких навичок сприяє зниженню рівня конфліктності підлітків; Г2 – м'які навички підлітків можна розвивати.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, узагальнення та систематизація наукової літератури з проблеми дослідження; емпіричні – психодіагностичне тестування (методика КОС-2, тест емоційного інтелекту Н. Холла, шкала

стресостійкості Коннора–Девідсона, методика визначення рівня конфліктності), формувальний експеримент, напівструктуроване інтерв'ю; математичні – методи статистичної обробки даних, зокрема t-критерій Стюдента та кореляційний аналіз Спірмена.

База дослідження. Вибірка складалася з 53 підлітків віком від 14 до 17 років, які навчалися у 9–11 класах. Гендерний склад вибірки був таким: 32 дівчини та 21 хлопець.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання запропонованої програми розвитку м'яких навичок у роботі психологів та педагогів з метою профілактики конфліктної поведінки підлітків.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Структура роботи визначена метою та завданнями дослідження і складається із вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел. Основний зміст роботи викладено на 72 сторінках, список використаних джерел налічує 60 найменувань.

РОЗДІЛ 1. АНАЛІЗ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ КОНФЛІКТНОСТІ

1.1. Детермінанти конфліктності в сучасних психологічних дослідженнях

Аналіз сучасних психологічних досліджень свідчить, що конфліктність дедалі частіше розглядається як відносно стійка особистісна характеристика, що визначає спосіб інтерпретації, переживання та поведінкового реагування в ситуаціях соціальної напруги. У цьому контексті важливо відмежувати ситуативний конфлікт від диспозиційної конфліктності як індивідуально-психологічної характеристики.

Д.О. Бігунов визначає конфліктність як «стійкі, посторювані особливості поведінки особистості в конфлікті (як конструктивні – конфліктостійкість, так і деструктивні (власне конфліктність))» [4, с. 129].

Т.В. Дуткевич, аналізуючи психологічний зміст поняття «конфліктність», підкреслює, що йдеться не лише про схильність вступати в конфлікти, а про комплексну особистісну якість, яка інтегрує емоційні, когнітивні та поведінкові прояви [20, с. 195–197]. Авторка акцентує, що конфліктність відображає специфіку внутрішньої регуляції та особливості взаємодії з соціальним середовищем. Таким чином, уже на рівні базового теоретичного аналізу закладається ідея складності окресленого феномену.

Подібної позиції дотримується Д.О. Бігунов, який зазначає, що конфліктність охоплює диспозиційні, мотиваційні та поведінкові характеристики особистості [4, с. 130–131]. На відміну від підходів, де конфліктність ототожнюється з агресивністю або деструктивністю, дослідник підкреслює її структурну складність і необхідність чіткої операціоналізації. Це положення є принципово важливим для нашого дослідження, оскільки дозволяє уникнути редукціонізму та розглядати конфліктність як інтегративне утворення.

У соціально-психологічному дискурсі конфліктність також аналізується як характеристика, що формується у взаємодії індивіда з групою та соціальними

нормами. Л.В. Єременко, О.І. Ісакова, Л.І. Шлєіна та О.В. Зімонова, узагальнюючи підходи до розуміння конфліктності як якості особистості, зазначають, що вона відображає специфіку соціальної перцепції, рівень толерантності до невизначеності та ступінь готовності до кооперації [20, с. 66–68]. Таким чином, акцент зміщується з внутрішньої схильності до конфлікту на механізми його соціального конструювання. Це дозволяє виділити окремий, а саме соціально-перцептивний, вектор аналізу конфліктності.

Теоретичний аналіз, здійснений Д. Регенелем, демонструє, що конфліктність варто розглядати як системну властивість, яка проявляється в типових способах інтерпретації суперечностей і виборі поведінкових стратегій [41, с. 70–72]. Автор наголошує на необхідності відмежування поняття «конфліктність» від «конфліктної поведінки», оскільки перше є ширшим і охоплює внутрішні диспозиції, що передують поведінковим актам. У цьому підході простежується чіткий перехід від опису феномену до його структурної моделі, що відповідає вимогам операціоналізації.

Вагомий внесок у розуміння індивідуально-психологічних особливостей конфліктності здійснено Т.Ю. Ульяновою. Дослідниця доводить, що конфліктність пов'язана з такими характеристиками, як рівень саморегуляції, емоційна чутливість, ригідність мислення та особливості міжособистісного сприйняття [48, с. 84–89]. Вона розглядає конфліктність як властивість, що має варіативні прояви: від конструктивних до деструктивних форм. У цьому контексті конфліктність постає не як однозначно негативна якість, а як потенційно нейтральна характеристика, спрямованість якої визначається структурою особистості.

Натомість О.А. Чала, аналізуючи деструктивну конфліктність, зосереджується на її негативних проявах, як-от імпульсивності, ворожості, низькій здатності до самоконтролю [52, с. 401–402]. Авторка підкреслює, що деструктивна конфліктність є наслідком порушень у системі саморегуляції та соціальної адаптації. У цьому підході чітко окреслюється межа між конфліктністю як особистісною властивістю та її патологізованою формою. Ми

вважаємо, що таке розмежування є методологічно виправданим, оскільки дозволяє розглядати конфліктність у континуумі від конструктивних до деструктивних проявів.

Порівняльний аналіз наведених підходів дає підстави виокремити три основні дослідницькі вектори операціоналізації конфліктності:

1. Диспозиційний вектор, у межах якого конфліктність трактується як стійка особистісна схильність (Т.В. Дуткевич [20], Д.О. Бігунов [4], Т.Ю. Ульянова [48]).
2. Поведінковий вектор, що акцентує на типових стратегіях реагування в конфліктних ситуаціях (Д. Регенель [41], О.А. Чала [52]).
3. Соціально-перцептивний вектор, де конфліктність пов'язується з особливостями соціального сприйняття та взаємодії (Л.В. Єременко та ін. [21]).

Узагальнюючи викладене, пропонуємо інтегративну модель конфліктності як утворення, що включає чотири взаємопов'язані компоненти:

1. емоційно-регулятивний, який відображає здатність особистості керувати власними емоційними реакціями;
2. когнітивно-інтерпретаційний, що охоплює способи осмислення суперечностей і приписування намірів іншим;
3. поведінково-реактивний, пов'язаний із типовими стратегіями реагування;
4. соціально-комунікативний, який визначає характер взаємодії з оточенням.

На нашу думку, саме така модель дозволяє поєднати результати різних дослідницьких підходів і уникнути спрощеного трактування конфліктності.

У межах диспозиційного підходу конфліктність розглядається як похідна від системи індивідуально-психологічних властивостей, що визначають характер реагування на суперечності. Емпіричні дослідження свідчать, що рівень конфліктності корелює з такими характеристиками, як тип темпераменту, акцентуації характеру, емоційна нестабільність та агресивність. Аналіз зазначених чинників дозволяє поглибити розуміння внутрішніх механізмів формування конфліктної поведінки.

Дослідження А.М. Крижки демонструє наявність зв'язку між типом темпераменту та рівнем конфліктності особистості [30, с. 198–199]. Автор зазначає, що особи з холеричним і меланхолійним типами темпераменту демонструють вищу емоційну реактивність, що провокує більшу ймовірність загостреного сприйняття міжособистісних суперечностей. Натомість флегматичний тип пов'язується з більшою врівноваженістю та нижчим рівнем конфліктності. Таким чином, темперамент виступає базовою психофізіологічною передумовою конфліктності, задаючи інтенсивність емоційних реакцій і швидкість переходу від переживання до дії.

Поглиблюючи цей вектор аналізу, М. Мельничук і М. Рева обґрунтовують вплив акцентуацій характеру на формування агресивності [37, с. 98–99]. Дослідники вважають, що демонстративний, збудливий і нестійкий типи акцентуацій корелюють із підвищеним рівнем агресивних проявів, що, у свою чергу, підвищує конфліктогенність особистості. Важливо підкреслити, що акцентуації не є патологією, однак за несприятливих умов можуть трансформуватися у стійкі деструктивні стратегії взаємодії. У цьому контексті конфліктність виступає не автономною рисою, а результатом поєднання характерологічних особливостей і способів саморегуляції.

Емоційна нестабільність як внутрішній чинник конфліктності розглядається Т.М. Кузьменко, яка визначає її як схильність до різких змін емоційного стану, підвищеної тривожності та імпульсивності [31, с. 135–136]. Авторка наголошує, що емоційна нестабільність знижує здатність особистості до раціонального аналізу ситуації та підвищує ймовірність афективних реакцій. На нашу думку, саме цей компонент відіграє роль «тригера» у трансформації внутрішньої напруги в зовнішню конфліктну поведінку. Таким чином, емоційна нестабільність може розглядатися як медіатор між диспозиційними рисами та поведінковими проявами конфліктності.

Окремий пласт досліджень присвячений агресії як психологічному феномену, що тісно пов'язаний із конфліктністю. В.Р. Павелків здійснює системний аналіз типології агресивності та підкреслює її багатокomпонентний

характер, що включає когнітивний, емоційний та поведінковий аспекти [39, с. 141–142]. Подібної позиції дотримується В.В. Трофимчук, який розглядає агресивність як стійку властивість особистості, що визначає схильність до насильницьких або ворожих реакцій [46, с. 186–187]. О.Ю. Петечел, аналізуючи теоретичні підходи до проблеми агресії, наголошує на її соціально детермінованому характері, проте визнає вагому роль внутрішніх психологічних чинників у її актуалізації [40, с. 91–93].

Важливою є позиція І.С. Мазохи, яка безпосередньо пов'язує агресивність із конфліктною поведінкою, розглядаючи її як один із ключових чинників виникнення та ескалації міжособистісних суперечностей [36, с. 101–102]. Авторка зазначає, що високий рівень агресивності знижує здатність до конструктивного вирішення конфлікту та посилює тенденцію до деструктивних стратегій. Таким чином, агресивність виступає не лише емоційною реакцією, а й стабільною особистісною характеристикою, що підвищує загальний рівень конфліктності.

Особливої уваги заслуговує концепція внутрішньої конфліктності, запропонована І. Красільниковим. Дослідник розглядає її як стан внутрішньої суперечності між цінностями, потребами та соціальними очікуваннями, що може трансформуватися у зовнішні конфлікти [29, с. 43–45]. У цьому підході конфліктність постає як наслідок нерозв'язаних внутрішніх протиріч, що посилюють напруження в міжособистісній взаємодії. Ми вважаємо, що інтеграція цього підходу дозволяє пояснити, чому особи з подібними темпераментними характеристиками можуть демонструвати різний рівень конфліктності: вирішальним є не лише типологічна основа, а й рівень внутрішньої узгодженості особистості.

Отже, по-перше, темперамент задає динамічні параметри емоційного реагування; по-друге, акцентуації характеру визначають специфіку інтерпретації соціальних ситуацій; по-третє, емоційна нестабільність послаблює механізми саморегуляції; по-четверте, агресивність виступає безпосереднім предиктором

деструктивної конфліктної поведінки; по-п'яте, внутрішня конфліктність створює ґрунт для екстеріоризації напруги в міжособистісних стосунках.

Попри значущість внутрішньоособистісних чинників, конфліктність не може бути адекватно пояснена поза соціальним контекстом. Сучасні психологічні дослідження переконливо демонструють, що прояви останньої детермінуються не лише індивідуальними рисами, а й особливостями міжособистісної взаємодії, статусними позиціями, груповими нормами та комунікативними бар'єрами. У цьому сенсі конфліктність постає як результат складної взаємодії особистості з соціальним середовищем.

І.М. Коновальчук, аналізуючи соціально-психологічні причини конфліктів у міжособистісній взаємодії, наголошує, що ключову роль відіграють розбіжності в цінностях, рольових очікуваннях та інтерпретаціях поведінки партнера [25, с. 426–428]. Автор підкреслює, що конфліктогенність ситуації часто зумовлена не об'єктивними суперечностями, а їх суб'єктивним осмисленням. Таким чином, конфліктність виявляється пов'язаною з рівнем соціальної компетентності та здатністю до адекватної інтерпретації соціальних сигналів.

Подібну думку розвиває В.В. Гуменюк, яка розглядає прояв конфліктності у соціальній взаємодії як наслідок специфіки комунікативних стратегій та способів встановлення міжособистісного контакту [19, с. 244–246]. Дослідниця зазначає, що конфліктна особистість схильна до домінантного стилю спілкування, жорсткої аргументації та зниженого рівня емпатії.

Проблема типологізації конфліктної особистості знайшла відображення у працях Н. Войцехівської. Авторка пропонує розглядати конфліктність крізь призму типових моделей реагування, зокрема демонстративної, агресивної, ригідної та підозрілої [15, с. 163–165]. Кожен тип характеризується специфічним поєднанням емоційних і поведінкових реакцій. Важливо, що типологічний підхід дозволяє перейти від загального констатування рівня конфліктності до аналізу її якісних проявів. На нашу думку, це має суттєве методологічне значення,

оскільки різні типи конфліктності потребують різних профілактичних і корекційних стратегій.

Водночас соціальний контекст формує умови, в яких конфліктність або актуалізується, або, навпаки, нівелюється. К.В. Булава доводить, що рівень конфліктності безпосередньо пов'язаний із соціометричним статусом особистості в групі [11, с. 28–29]. Особи з низьким статусом частіше демонструють підвищену конфліктність, що може бути формою компенсації або способом самоствердження. Натомість високий соціометричний статус пов'язаний із більшою здатністю до конструктивного врегулювання суперечностей. Отже, конфліктність у цьому випадку виступає не лише індивідуальною характеристикою, а й соціально зумовленим феноменом.

У дослідженні І.Ю. Куниці, присвяченому проблемам конфліктів у шкільному колективі, підкреслюється роль групових норм, неформальних лідерів та комунікативної культури середовища у формуванні конфліктогенності [32, с. 116–118]. Автор зазначає, що дефіцит навичок конструктивної взаємодії та низький рівень взаєморозуміння посилюють напруженість у колективі. Таким чином, соціальне середовище може виступати як каталізатор конфліктності, особливо за відсутності чітких правил взаємодії.

Особливу увагу в контексті соціально-психологічних детермінант привертає проблема психологічних бар'єрів у спілкуванні. Т. Ульянова зазначає, що схильність до переживання психологічних бар'єрів корелює з підвищеним рівнем конфліктності [47, с. 174–176]. Авторка підкреслює, що труднощі у встановленні довірливого контакту, страх негативної оцінки та неадекватна інтерпретація намірів співрозмовника сприяють формуванню конфліктних установок. Отже, комунікативні бар'єри можуть виступати механізмом трансформації нейтральних ситуацій у конфліктні.

Аналіз вікової динаміки конфліктності свідчить, що підлітковий період є сенситивним щодо її формування та інтенсифікації. Це зумовлено комплексом біопсихосоціальних змін, що впливають на емоційну сферу, систему самосвідомості та характер соціальних взаємин. У сучасних дослідженнях

підліткова конфліктність розглядається не як відхилення, а як закономірний прояв процесів становлення особистості, однак її інтенсивність і спрямованість залежать від низки психологічних та соціальних чинників.

Н.Д. Абрамян наголошує, що конфліктність у підлітковому віці має вікову специфіку, пов'язану з формуванням ідентичності, зростанням автономії та переоцінкою авторитетів [1, с. 7–10]. Авторка зазначає, що підлітки схильні до загостреного сприйняття несправедливості та демонстративного відстоювання власної позиції, що обумовлює підвищену частоту міжособистісних суперечностей. У цьому контексті конфліктність виступає формою самовираження та способом становлення суб'єктності.

Подібної позиції дотримуються О.В. Бондар та С.О. Бондар, які розглядають конфліктність як одну з провідних проблем підліткового віку [6;7]. Дослідники підкреслюють, що вона часто пов'язана з нестабільністю самооцінки, прагненням до визнання та потребою в самоствердженні. Водночас автори звертають увагу на те, що рівень конфліктності залежить від соціального середовища та стилю взаємодії з дорослими. Таким чином, конфліктність у підлітковому віці є результатом поєднання внутрішніх трансформацій і зовнішнього соціального впливу.

Б.В. Барчі доводить, що агресивність і конфліктність нерідко виступають інструментами досягнення статусу в групі однолітків [3, с. 201–202]. У цьому аспекті конфліктність може виконувати адаптивну функцію, тобто слугувати засобом захисту особистісних меж або способом утвердження соціальної позиції. Однак за відсутності сформованих навичок саморегуляції та конструктивної комунікації така поведінка набуває деструктивного характеру.

О.О. Волянська, аналізуючи фактори агресивної поведінки підлітків, акцентує увагу на механізмах соціалізації, які визначають характер засвоєння норм взаємодії [16, с. 121–123]. Дослідниця підкреслює, що дефіцит позитивних моделей розв'язання конфліктів і несприятливі соціальні умови сприяють формуванню агресивних стратегій. Таким чином, підліткова конфліктність може розглядатися як індикатор порушень у процесі соціалізації.

Особливості протікання конфліктів у підлітковому віці детально аналізує О. Кормило, який зазначає, що конфлікти в цей період характеризуються емоційною насиченістю, імпульсивністю та схильністю до ескалації [26, с. 413–415]. Це пояснюється незрілістю механізмів самоконтролю та підвищеною чутливістю до соціальної оцінки. Водночас дослідник наголошує, що за наявності підтримуючого середовища конфлікти можуть виконувати розвиткову функцію, сприяючи формуванню відповідальності та автономності.

Важливим аспектом підліткової конфліктності є батьківсько-дитячі суперечності. Н.М. Кучинова вважає, що конфлікти з батьками часто зумовлені прагненням підлітка до самостійності та зміною ролевих очікувань у сім'ї [33, с. 219–220]. Невідповідність між рівнем контролю з боку дорослих і потребою підлітка в автономії створює ґрунт для систематичних конфліктів.

Аналізуючи проблему агресії підлітків, О.Є. Мойсєєва звертає увагу на можливості психокорекції як способу зниження деструктивної конфліктності [38, с. 143–145]. Авторка підкреслює, що розвиток навичок саморегуляції, емпатії та конструктивного спілкування сприяє зменшенню агресивних проявів. Це положення є принципово важливим для нашого дослідження, оскільки вказує на потенціал цілеспрямованого впливу на рівень конфліктності через розвиток психологічних компетентностей.

Отже, конфліктність у період підліткового віку виконує амбівалентну функцію: з одного боку, вона є механізмом самоствердження та соціального навчання, з іншого – може набувати деструктивних форм за відсутності сформованих регулятивних і комунікативних навичок. Вищевикладене дає підстави стверджувати, що саме підлітковий вік є критичним періодом для формування стратегій реагування на конфлікт, що актуалізує необхідність подальшого аналізу чинників, здатних гармонізувати цей процес.

Аналіз сучасних досліджень переконує, що проблематичним є не сам факт конфліктності як особистісної властивості, а її деструктивні форми. У цьому контексті особливої актуальності набуває концепт конструктивної

конфліктності, який дозволяє переосмислити традиційно негативне трактування цього феномена та розглядати його як потенційно розвивальний ресурс.

Б.О. Бортун у своїх працях обґрунтовує поняття «конструктивна конфліктність» як показник психологічного здоров'я особистості [9, с. 20–21]. Автор наголошує, що здатність відкрито відстоювати власну позицію без переходу до агресії, з урахуванням інтересів іншої сторони, свідчить про сформованість саморегуляції та соціальної компетентності. У подальшій теоретичній операціоналізації цього поняття Б.О. Бортун підкреслює, що конструктивна конфліктність передбачає баланс між наполегливістю й гнучкістю, а також інтеграцію когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів [10, с. 32–35]. Таким чином, конфліктність у конструктивному вимірі постає не як девіантність, а як прояв особистісної зрілості.

Порівняння цієї позиції з підходами, що акцентують на деструктивності конфліктності, дозволяє зробити висновок про необхідність її диференціації за якісними характеристиками. Якщо деструктивна конфліктність пов'язана з імпульсивністю, ворожістю та ригідністю, то конструктивна – із здатністю до самоконтролю, аргументованого діалогу та врахування позиції іншого. На нашу думку, саме такий підхід дозволяє уникнути стигматизації конфліктності як такої та розглядати її у площині психологічної культури особистості.

Важливим доповненням до цього підходу є дослідження Т.Ю. Ульянової, яка аналізує взаємозв'язок конфліктності та співпереживання [49, с. 42–44]. Авторка встановлює, що високий рівень емпатії знижує ймовірність переходу конфлікту у деструктивну фазу, сприяючи пошуку компромісу та взаємоприйнятних рішень. Таким чином, здатність до співпереживання виступає психологічним механізмом трансформації конфліктності з руйнівної у конструктивну форму. Це положення є принципово важливим для подальшого аналізу, оскільки емпатія належить до ключових м'яких навичок.

Дослідження Г.М. Свідерської та М.О. Шевченка, присвячене особистісним рисам як детермінантам конфліктних стосунків, демонструє, що такі характеристики, як відповідальність, толерантність і емоційна

врівноваженість, знижують рівень деструктивної конфліктності [44, с. 440–441]. Автори наголошують, що саме особистісна зрілість і сформованість рефлексивних механізмів визначають характер розв'язання міжособистісних суперечностей. Отже, конфліктність може виступати індикатором рівня психологічного розвитку, а не лише проблемною характеристикою.

Узагальнюючи викладене, можна констатувати, що сучасні дослідження зміщують акцент із кількісного показника конфліктності на її якісний вимір. Конструктивна конфліктність відображає здатність особистості до регуляції емоцій, гнучкого мислення та ефективної комунікації. Натомість її деструктивні прояви свідчать про дефіцит відповідних психологічних ресурсів.

Вищевикладене дає підстави зробити висновок, що детермінанти конфліктності системно пов'язані з рівнем емоційної регуляції, здатністю до управління стресом і сформованістю комунікативної компетентності. Саме ці характеристики в сучасній психології об'єднуються у концепті м'яких навичок. Таким чином, логічним є перехід до аналізу емоційного інтелекту, стресостійкості та комунікативних навичок як інтегративних чинників, що можуть знижувати рівень деструктивної конфліктності та сприяти її конструктивній трансформації.

1.2. Емоційний інтелект у дослідженнях конфліктності

У сучасній психологічній науці емоційний інтелект розглядається як складне інтегративне утворення, що поєднує когнітивні, емоційні та регулятивні механізми особистості. Його концептуалізація відбувалася у межах різних теоретичних моделей, які відрізняються за структурою, акцентами та методологічними підходами, однак сходяться в одному: здатність усвідомлювати, розуміти й регулювати емоції є суттєвим чинником ефективної соціальної взаємодії.

Є.В. Карпенко у своїх дослідженнях здійснює ґрунтовний аналіз емоційного інтелекту в контексті життєздійснення особистості та наголошує на його складній структурі. Авторка визначає емоційний інтелект як систему

здібностей до ідентифікації, інтерпретації та регуляції емоційних станів, що забезпечують адаптивну поведінку в соціальному середовищі. Важливо, що дослідниця акцентує не лише на інтраперсональному, а й на інтерперсональному вимірі емоційного інтелекту, підкреслюючи його роль у міжособистісних стосунках [23, с. 114–118].

У більш пізній праці Є.В. Карпенко окреслює сучасні вектори дослідження емоційного інтелекту, виділяючи здатність до емоційної рефлексії, емпатії та свідомої регуляції як ключові компоненти цього феномена [24, с. 63–66]. Авторка наголошує, що емоційний інтелект виконує функцію внутрішнього координатора психічної діяльності, забезпечуючи узгодженість між емоційними переживаннями та поведінковими реакціями. У цьому контексті він виступає ресурсом психологічної стабільності та соціальної ефективності.

О.О. Лазуренко, аналізуючи розвиток поняття «емоційна компетентність» у психології, звертає увагу на взаємозв'язок цього феномена з емоційним інтелектом [35]. Авторка підкреслює, що емоційна компетентність охоплює не лише здатність розпізнавати та регулювати власні емоції, а й уміння конструктивно взаємодіяти з іншими в емоційно насичених ситуаціях. Таким чином, емоційний інтелект набуває прикладного виміру, перетворюючись на інструмент соціальної адаптації.

Важливо зазначити, що у працях Є.В. Карпенко та О.О. Лазуренко простежується спільна тенденція до інтеграції когнітивного та емоційного компонентів психіки. Водночас Є.В. Карпенко більше уваги приділяє внутрішній структурі емоційного інтелекту та його ролі в особистісному розвитку, тоді як О.О. Лазуренко акцентує на функціональному аспекті – практичній реалізації емоційних здібностей у соціальній взаємодії. На нашу думку, поєднання цих підходів дозволяє розглядати емоційний інтелект одночасно як внутрішній ресурс і як інструмент міжособистісної регуляції.

Таким чином, емоційний інтелект включає: 1) усвідомлення власних емоцій; 2) розуміння емоцій інших; 3) здатність до емоційної регуляції; 4) використання емоцій для оптимізації поведінки. Саме така інтерпретація

створює теоретичне підґрунтя для подальшого аналізу його впливу на конфліктність. Адже конфліктна ситуація завжди має емоційний вимір, і характер її розгортання залежить від здатності суб'єкта керувати власними переживаннями та адекватно інтерпретувати емоційні сигнали інших.

У сучасних дослідженнях емоційний інтелект дедалі частіше розглядається як предиктор вибору стратегій поведінки в конфлікті. Конфліктна взаємодія передбачає емоційне напруження, що активізує механізми саморегуляції та соціального сприймання. Від рівня сформованості цих механізмів залежить, чи буде обрана стратегія співпраці, компромісу, уникнення або суперництва.

У дослідженні Д. Бондарчук та Н. Проскурки встановлено прямий зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та вибором конструктивних стратегій поведінки в конфлікті [8, с. 93–95]. Автори зазначають, що особи з розвиненою здатністю до розпізнавання та регуляції емоцій частіше вдаються до співробітництва й компромісу, тоді як низький рівень емоційного інтелекту корелює з агресивними або уникаючими стратегіями.

Подібні результати отримано у міжкультурному дослідженні М. Afzalur Rahim, С. Psenicka, Р. Polychroniou, J.H. Zhao та С.S. Yu, які запропонували модель взаємозв'язку емоційного інтелекту та стратегій управління конфліктами [55, с. 308–312]. Дослідники довели, що високий рівень емоційного інтелекту пов'язаний із домінуванням інтегративного стилю, який передбачає орієнтацію на взаємну вигоду та збереження міжособистісних стосунків. Натомість дефіцит емоційної регуляції сприяє вибору домінантного або уникаючого стилю. Особливої уваги заслуговує те, що модель була підтверджена в різних культурних контекстах, що свідчить про універсальний характер виявлених закономірностей.

Систематичний огляд досліджень, здійснений М.А. Winardi, С. Prentice та S. Weaven, узагальнює результати емпіричних робіт щодо зв'язку емоційного інтелекту та конфліктного менеджменту [60, с. 378–382]. Автори констатують, що емоційний інтелект виступає предиктором конструктивних стратегій і посередником між особистісними рисами та поведінкою в конфлікті. У роботі

підкреслюється, що особи з високим рівнем емоційного інтелекту демонструють більшу гнучкість у виборі стратегій, здатність до рефлексії та зниження інтенсивності негативних емоцій у процесі взаємодії.

Порівняльний аналіз зазначених досліджень дозволяє виокремити спільні положення. По-перше, емоційний інтелект знижує ймовірність імпульсивних реакцій, оскільки забезпечує усвідомлення власного емоційного стану. По-друге, він сприяє більш точній інтерпретації емоцій партнера, що мінімізує хибні атрибуції намірів. По-третє, емоційний інтелект підвищує здатність до стратегічного мислення у конфлікті, дозволяючи обирати поведінкові моделі з урахуванням довгострокових наслідків.

Водночас слід зазначити, що в роботі Д. Бондарчук та Н. Проскурки [8] акцент зроблено переважно на індивідуально-психологічному рівні аналізу, тоді як у дослідженні М. Rahim та співавт. [55] увага зосереджена на організаційному та міжкультурному контексті. Узагальнення, здійснене М.А. Winardi та колегами [60], дозволяє інтегрувати ці підходи. На нашу думку, така інтеграція є методологічно обґрунтованою і може бути екстрапольована на підлітковий контекст, який, хоча й має свої вікові особливості, підпорядковується загальним закономірностям емоційної регуляції. Таким чином, результати емпіричних досліджень переконливо свідчать, що емоційний інтелект виступає ключовим чинником вибору стратегії поведінки в конфлікті.

Проблематика емоційної регуляції набуває особливої актуальності в умовах підвищеного соціального напруження, зокрема в ситуаціях воєнного стану та хронічного стресу. У таких обставинах конфліктність може посилюватися не стільки через диспозиційні особливості особистості, скільки внаслідок виснаження регулятивних ресурсів. Саме тому дослідження взаємозв'язку між емоційною регуляцією та міжособистісною взаємодією в умовах стресу має принципове значення для розуміння механізмів ескалації конфліктів.

К. Васюк, аналізуючи проблеми міжособистісного спілкування осіб з різним рівнем емоційного інтелекту в умовах воєнного стану, зазначає, що

підвищена тривожність і емоційна напруга знижують якість комунікації та підвищують ймовірність конфліктних реакцій [15, с. 23–25]. Дослідниця встановлює, що особи з вищим рівнем емоційного інтелекту демонструють більшу здатність до самоконтролю, емпатії та конструктивного вирішення суперечностей навіть за умов тривалого стресового впливу. Натомість дефіцит емоційної регуляції в умовах воєнної нестабільності призводить до зростання імпульсивності та міжособистісної напруженості. Отже, воєнний контекст виступає своєрідним «підсилювачем» наявних психологічних характеристик. Якщо емоційна регуляція є достатньо сформованою, вона виконує буферну функцію, стримуючи деструктивні прояви конфліктності. У протилежному випадку стрес стає каталізатором агресивних або уникаючих стратегій поведінки. На нашу думку, саме в умовах соціальної нестабільності найбільш чітко проявляється роль емоційного інтелекту як ресурсу психологічної адаптації.

Подібні висновки простежуються у дослідженні Н. Yun, W.J. Kettinger та С.С. Lee, присвяченому впливу стресу на міжособистісну взаємодію та конфліктність [61, с. 130–134]. Автори встановлюють, що хронічний стрес підвищує рівень міжрольового конфлікту, знижує толерантність до фрустрації та посилює негативні емоційні реакції. Водночас здатність до емоційного контролю та усвідомлення власних станів зменшує інтенсивність конфліктів і сприяє збереженню продуктивних взаємин. Таким чином, емоційна регуляція виступає медіатором між стресом і конфліктною поведінкою.

Порівняльний аналіз [14;61] дозволяє виокремити спільну закономірність: стрес сам по собі не є безпосередньою причиною конфліктності, проте він послаблює механізми самоконтролю та підсилює емоційні реакції.

У контексті сучасних викликів розвиток емоційної регуляції набуває не лише індивідуального, а й суспільного значення, оскільки сприяє формуванню культури конструктивної взаємодії навіть у складних історичних обставинах.

У межах дослідження впливу емоційного інтелекту на конфліктність особливої уваги заслуговує його зв'язок зі стилями міжособистісного

спілкування. Комунікація є безпосереднім простором актуалізації конфлікту, а отже, стиль взаємодії визначає характер його розгортання. Відповідно, емоційний інтелект може розглядатися як психологічна основа формування продуктивних або деструктивних комунікативних стратегій.

Н.А. Кушнір та В.В. Вакар у дослідженні стилів міжособистісного спілкування осіб з різним рівнем емоційного інтелекту встановили, що високий рівень емоційної компетентності корелює з переважанням партнерського та співробітницького стилів взаємодії [34, с. 112–113]. Автори зазначають, що здатність до розпізнавання емоцій співрозмовника та адекватного реагування на них знижує ймовірність використання агресивних або маніпулятивних форм комунікації. Натомість низький рівень емоційного інтелекту пов'язаний із домінантними або унікальними стилями, що підвищують ризик конфліктної ескалації.

Отже, емоційний інтелект виступає регулятором комунікативної поведінки, визначаючи міру гнучкості та адаптивності взаємодії. На нашу думку, ключовим механізмом цього впливу є здатність до емоційної рефлексії: усвідомлення власних переживань дозволяє уникати імпульсивних реакцій, тоді як розуміння емоцій партнера зменшує ризик хибної інтерпретації його намірів.

Подібні положення простежуються у праці М. Ang, присвяченій розвитку комунікативних навичок, зокрема в аспекті управління конфліктами та переконання [56, с. 1168–1170]. Автор підкреслює, що ефективне спілкування в конфліктній ситуації передбачає поєднання емоційного самоконтролю, активного слухання та здатності до аргументованого вираження власної позиції. Таким чином, емоційний інтелект не обмежується внутрішньою регуляцією, а набуває практичного виміру в конкретних комунікативних діях.

Порівнюючи результати досліджень Н.А. Кушнір і В.В. Вакар [34] та М. Ang [56], можна констатувати, що в обох випадках емоційний інтелект розглядається як передумова конструктивного стилю спілкування. Водночас перше дослідження акцентує на психологічних особливостях особистості, тоді як друге – на прикладних аспектах формування комунікативних навичок.

Узагальнення цих підходів дозволяє розглядати емоційний інтелект як базову умову розвитку ефективних стратегій комунікації, що мають профілактичний потенціал щодо деструктивної конфліктності.

Аналіз теоретичних і емпіричних досліджень, здійснений у попередніх підпунктах, дає підстави розглядати емоційний інтелект не як ізольовану психологічну характеристику, а як структурний компонент м'яких навичок, що безпосередньо впливає на рівень і характер конфліктності. У підлітковому віці ця роль набуває особливої ваги, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивне становлення механізмів саморегуляції, соціальної перцепції та комунікативної поведінки.

Як зазначає Є.В. Карпенко, емоційний інтелект інтегрує здатність до усвідомлення власних емоцій, їх регуляції та розуміння емоцій інших людей, забезпечуючи узгодженість між внутрішніми переживаннями та зовнішньою поведінкою [23, с. 116–118]. У сучасному науковому дискурсі це дозволяє трактувати його як базову психологічну систему, що координує емоційно-когнітивні процеси особистості. На нашу думку, саме ця інтегративна функція зумовлює центральне місце емоційного інтелекту в структурі м'яких навичок.

Емпіричні дані свідчать, що рівень емоційного інтелекту безпосередньо пов'язаний із вибором стратегій поведінки в конфлікті. Д. Бондарчук і Н. Проскурка доводять, що високий рівень емоційного інтелекту зумовлює орієнтацію на співробітництво та компроміс, тоді як його дефіцит підвищує ймовірність агресивних форм реагування [8, с. 94–95]. Аналогічні висновки містяться у міжкультурній моделі М. Rahim та співавторів, де емоційний інтелект розглядається як предиктор інтегративного стилю управління конфліктами [55, с. 309–311]. Отже, емоційний інтелект виступає психологічним механізмом трансформації потенційної агресивності у конструктивну взаємодію.

У контексті підліткової конфліктності особливої уваги заслуговує зв'язок емоційного інтелекту з агресивними проявами. Як показують дослідження О.Є. Мойсеєвої, розвиток навичок саморегуляції та емпатії сприяє зниженню агресивності та підвищує ефективність психокорекційної роботи [38, с. 143–145].

У поєднанні з положеннями про зв'язок акцентуацій характеру та агресивності [37, с. 98–99] це дозволяє зробити висновок, що емоційний інтелект опосередковує вплив внутрішніх диспозицій на конфліктну поведінку. Він не усуває темпераментні чи характерологічні особливості, але забезпечує їх конструктивне спрямування.

Не менш важливим є зв'язок емоційного інтелекту з подоланням комунікативних бар'єрів. Т. Ульянова встановлює, що схильність до переживання психологічних бар'єрів корелює з підвищеною конфліктністю [47, с. 175–176]. Водночас Н.А. Кушнір і В.В. Вакар доводять, що високий рівень емоційного інтелекту пов'язаний із партнерським стилем спілкування [34, с. 112–113]. Таким чином, емоційний інтелект знижує ймовірність хибних інтерпретацій намірів співрозмовника та сприяє формуванню відкритої комунікації, що мінімізує ризик ескалації конфлікту.

Особливого значення емоційний інтелект набуває в умовах стресу. К. Васюк зазначає, що в умовах воєнного стану високий рівень емоційної регуляції знижує напруженість у міжособистісній взаємодії та сприяє збереженню конструктивного діалогу [14, с. 23–24]. Отже, емоційний інтелект виконує функцію буфера між зовнішнім стресовим впливом і внутрішньою реакцією особистості, зменшуючи ймовірність афективних конфліктів.

Узагальнюючи результати аналізу, можна стверджувати, що емоційний інтелект виконує важливу функцію в структурі м'яких навичок. Він:

1. Опосередковує вплив агресивності та характерологічних особливостей на поведінку в конфлікті;
2. Знижує інтенсивність психологічних бар'єрів у спілкуванні;
3. Підвищує стресостійкість та стабільність міжособистісної взаємодії;
4. Сприяє вибору конструктивних стратегій розв'язання суперечностей.

На нашу думку, доцільно розглядати емоційний інтелект як ядро системи м'яких навичок, оскільки саме він забезпечує інтеграцію емоційної регуляції, соціальної перцепції та комунікативної компетентності. У підлітковому віці

розвиток цієї здатності має превентивне значення щодо деструктивної конфліктності та створює підґрунтя для формування психологічної зрілості.

На нашу думку, емоційний інтелект виступає ключовим механізмом регуляції підліткової конфліктності, що обґрунтовує необхідність подальшого аналізу інших компонентів м'яких навичок, зокрема стресостійкості та комунікативної компетентності, у системі психологічних детермінант конфліктної поведінки.

1.3. Стресостійкість у дослідженнях конфліктності

У сучасних психологічних дослідженнях стресостійкість розглядається як інтегративна властивість особистості, що забезпечує збереження ефективності діяльності та стабільності поведінки в умовах підвищеного психоемоційного навантаження. В контексті аналізу конфліктності ця категорія набуває особливої значущості, оскільки конфлікт за своєю природою є стресогенною ситуацією, що активізує механізми саморегуляції.

Ю. Тептюк визначає стресостійкість як систему психологічних умов, що забезпечують здатність особистості адекватно реагувати на напружені ситуації без дезорганізації поведінки [45, с. 45–46]. Автор підкреслює, що йдеться не про відсутність стресу, а про здатність його конструктивно переживати та інтегрувати в досвід. У структурі стресостійкості виділяються когнітивний компонент (оцінка ситуації), емоційний (регуляція афекту) та поведінковий (вибір адаптивної стратегії). Такий підхід дозволяє розглядати стресостійкість як ресурсну систему, що підтримує цілісність особистості.

Подібну позицію відображено у праці N. Geuens, E. Franck та P. Van Bogaert, де стресостійкість аналізується як комплекс стратегій, спрямованих на підтримання психологічної рівноваги [58, с. 281–284]. Дослідники наголошують на ролі когнітивної гнучкості, емоційного самоконтролю та навичок саморегуляції у запобіганні дезадаптивним реакціям. Особливої уваги надається ідеї, що стресостійкість не є вродженою характеристикою (не дивлячись на те,

що пов'язана з типом темпераменту), а формується в процесі соціалізації та розвитку особистісних ресурсів.

Узагальнюючи викладене, стресостійкість можна визначити як систему психологічних ресурсів, що включає: здатність до адекватної когнітивної оцінки напруженої ситуації, регуляцію емоційних реакцій та вибір адаптивної поведінкової стратегії. Саме така структура дозволяє розглядати стресостійкість як важливий чинник профілактики деструктивної конфліктності.

У наукових дослідженнях стрес дедалі частіше розглядається як фактор, що підвищує ймовірність конфліктних реакцій, посилюючи емоційну напругу та знижуючи контроль над поведінкою. В умовах хронічного або ситуативного стресу зменшується здатність до раціонального аналізу ситуації, що сприяє імпульсивним та агресивним проявам.

К.Н. Bernas та D.A. Major у дослідженні взаємозв'язку стресу та міжрольового конфлікту доводять, що підвищене навантаження знижує здатність до ефективного самоконтролю та посилює напруження у міжособистісних стосунках [57, с. 173–175]. Автори зазначають, що за умов перевантаження люди частіше демонструють реактивну поведінку, яка може набувати конфліктного характеру. Таким чином, стрес виступає чинником, що підсилює наявні диспозиційні тенденції.

Подібні висновки отримано у дослідженні Н. Yun, W.J. Kettinger та С.С. Lee, де встановлено, що стрес підвищує рівень міжособистісного конфлікту та знижує толерантність до фрустрації [61, с. 131–133]. Автори підкреслюють, що негативний вплив стресу реалізується через емоційне виснаження та зменшення здатності до конструктивної комунікації. Водночас за наявності розвинених регулятивних механізмів цей вплив може бути мінімізований.

Таким чином, стрес виступає фактором ризику деструктивної конфліктності, оскільки зменшує ефективність психологічних механізмів саморегуляції. Водночас рівень стресостійкості визначає характер реагування на напружені обставини. Саме тому подальший аналіз стресостійкості як ресурсу

особистості є необхідним для розуміння механізмів профілактики конфліктної поведінки.

У сучасній психології стресостійкість розуміється як система внутрішніх ресурсів, що забезпечують особистісну цілісність і психологічну узгодженість. У цьому контексті особливої ваги набуває питання внутрішньої конфліктності та психологічних бар'єрів як чинників, що послаблюють адаптаційний потенціал.

І. Красільников, аналізуючи онтологічну суб'єктність як детермінанту подолання внутрішньої конфліктності, наголошує, що здатність до усвідомлення власних суперечностей і відповідальний вибір поведінкової позиції є ключовим показником психологічної зрілості [29, с. 44–47]. Дослідник підкреслює, що внутрішня неузгодженість цінностей, потреб і соціальних очікувань знижує рівень психологічної стабільності та підвищує ризик зовнішніх конфліктів. Таким чином, стресостійкість безпосередньо пов'язана з рівнем інтегрованості особистісної структури.

Подібний ракурс простежується у дослідженні Т. Ульянової, яка встановлює взаємозв'язок між конфліктністю та схильністю до переживання психологічних бар'єрів [47, с. 174–177]. Авторка доводить, що труднощі у встановленні міжособистісного контакту, страх негативної оцінки та знижена рефлексивність послаблюють адаптаційні можливості особистості та підвищують конфліктогенність. У цьому аспекті психологічні бар'єри можна розглядати як індикатор недостатньо сформованих внутрішніх ресурсів.

На нашу думку, доцільно розглядати стресостійкість особистості як інтегральний ресурс, що включає: 1) ціннісну узгодженість; 2) емоційну регуляцію; 3) рефлексивну здатність; 4) відкритість до взаємодії. Саме поєднання цих характеристик знижує ймовірність трансформації внутрішнього напруження у деструктивну конфліктну поведінку.

К. Васюк зазначає, що в умовах воєнного стану зростає емоційна напруженість у міжособистісному спілкуванні, що проявляється у підвищеній дратівливості, імпульсивності та зниженні здатності до конструктивного діалогу [14, с. 22–24]. Дослідниця підкреслює, що рівень емоційної регуляції стає

визначальним чинником стабільності взаємин. Для підлітків, у яких механізми самоконтролю ще не є повністю сформованими, це має особливе значення.

У свою чергу, С. Янів та В. Бойчук, аналізуючи впровадження ненасильницької комунікації в освіті під час війни, доводять, що цілеспрямоване формування навичок конструктивного спілкування сприяє зниженню рівня конфліктності в учнівському середовищі [53, с. 276–277]. Автори наголошують, що розвиток емпатії, активного слухання та здатності до вербалізації почуттів виконує профілактичну функцію щодо ескалації конфліктів.

Порівняння цих підходів дозволяє констатувати, що воєнний контекст підсилює прояви конфліктності, однак водночас створює умови для переосмислення ролі психологічних ресурсів у її регуляції. Підліткова конфліктність у таких умовах не може розглядатися ізольовано від ширшого соціального середовища, оскільки стресовий фон впливає на всі сфери міжособистісної взаємодії.

Узагальнення результатів аналізу внутрішньоособистісних (підрозділ 1.1) та соціально-психологічних детермінант конфліктності дозволяє розглядати стресостійкість як інтегративний профілактичний чинник, що опосередковує вплив диспозиційних і ситуаційних факторів на поведінку особистості.

Як було показано раніше, конфліктність формується під впливом темпераментних особливостей, емоційної нестабільності, агресивності та соціальних умов взаємодії. Водночас саме стрес знижує ефективність регулятивних механізмів, підсилюючи імпульсивні реакції [57;61]. У цьому контексті стресостійкість виступає буферним механізмом, що запобігає переходу внутрішньої напруги у зовнішній конфлікт.

На відміну від підходів, які розглядають конфліктність переважно як стійку диспозицію, інтегративна перспектива дозволяє побачити її динамічний характер. Якщо особистість володіє достатніми ресурсами когнітивної переоцінки, емоційної регуляції та поведінкової гнучкості, конфлікт не набуває деструктивного характеру. Таким чином, стресостійкість знижує ризик ескалації навіть за наявності потенційно конфліктогенних рис.

На нашу думку, стресостійкість доцільно розглядати як метаресурс, що інтегрує внутрішні психологічні якості та забезпечує їх конструктивну реалізацію в соціальній взаємодії. Вона не усуває суперечностей, але створює умови для їх продуктивного розв'язання.

Узагальнюючи викладене, можна зробити висновок, що стресостійкість є важливим профілактичним чинником деструктивної конфліктності, оскільки забезпечує збереження емоційної рівноваги, когнітивної гнучкості та поведінкової адаптивності. Саме тому подальший аналіз комунікативних навичок як ще одного компоненту м'яких навичок є логічним продовженням дослідження психологічних механізмів регуляції конфліктної поведінки.

1.4. Комунікативні навички у дослідженнях конфліктності

У структурі соціально-психологічних детермінант конфліктності особливе місце посідає комунікативна компетентність, оскільки саме в процесі спілкування відбувається актуалізація, ескалація або врегулювання міжособистісних суперечностей. Комунікативна недостатність здатна трансформувати об'єктивні розбіжності у міжособистісний конфлікт, тоді як сформовані навички взаємодії виступають чинником його конструктивного розв'язання.

І.М. Коновальчук, аналізуючи соціально-психологічні причини конфліктів у міжособистісній взаємодії, наголошує, що значна частина конфліктів виникає через порушення комунікативного процесу, зокрема неточність висловлювань, різні інтерпретації намірів, дефіцит зворотного зв'язку [25, с. 426–428]. Автор підкреслює, що невміння чітко формулювати власну позицію та слухати співрозмовника створює умови для хибних атрибуцій і посилення напруженості. Таким чином, конфліктність у цьому випадку є наслідком недостатньої комунікативної компетентності, а не лише особистісних диспозицій.

В.В. Гуменюк розглядає прояв конфліктності у соціальній взаємодії як функцію стилю спілкування та рівня соціально-психологічної культури особистості [19, с. 244–246]. Дослідниця зазначає, що авторитарний або

домінантний стиль комунікації підвищує ризик конфліктів, тоді як партнерський стиль сприяє кооперації та взаєморозумінню. Важливо, що комунікативні стратегії виступають поведінковим вираженням внутрішніх установок і рівня саморегуляції.

Порівнюючи підходи І.М. Коновальчук [25] і В.В. Гуменюк [19], можна дійти висновку, що комунікативна компетентність має як когнітивний (здатність до адекватної інтерпретації інформації), так і поведінковий (уміння вибудовувати взаємодію) вимір. На нашу думку, доцільно визначати її як інтегративну здатність до ефективного обміну інформацією, що передбачає ясність висловлювання, активне слухання, емоційну чутливість та здатність до конструктивного діалогу. Саме дефіцит цих характеристик підвищує рівень деструктивної конфліктності.

Таким чином, комунікативна компетентність виступає не другорядним, а системним чинником регуляції конфліктної поведінки. Її сформованість визначає, чи набуде суперечність характеру відкритого протистояння, чи трансформується у процес узгодження позицій.

Сучасні дослідження демонструють, що розвиток ненасильницької комунікації є одним із найбільш ефективних напрямів профілактики деструктивної конфліктності. Цей підхід базується на принципах емпатії, відкритості та відповідальності за власні висловлювання.

С. Янів і В. Бойчук, аналізуючи впровадження ненасильницької комунікації в освітньому середовищі під час війни, доводять, що формування навичок емпатійного слухання, вербалізації почуттів і потреб суттєво знижує рівень конфліктності серед учнів [53, с. 276–277]. Автори підкреслюють, що навчання конструктивному висловленню незгоди сприяє трансформації агресивних реакцій у діалогічну форму взаємодії. Таким чином, ненасильницька комунікація виступає практичним інструментом регуляції конфлікту.

Подібний акцент простежується у дослідженні Е. Johansson та А. Emilson, які розглядають конфлікти як потенціал для демократичного навчання та розвитку соціальних навичок [59, с. 23–25]. Автори зазначають, що

конструктивне обговорення суперечностей сприяє формуванню відповідальності та здатності до співпраці. У цьому контексті конфлікт перестає сприйматися як виключно негативне явище, а розглядається як можливість соціального розвитку за умови належної комунікативної культури.

Узагальнюючи викладене, ненасильницька комунікація є ефективним механізмом зниження деструктивної конфліктності, оскільки формує навички емпатійного слухання, відповідального висловлювання та взаємоповаги.

Окрім профілактичної функції, комунікація виконує управлінську роль у процесі врегулювання конфліктів. У сучасних дослідженнях вона розглядається як інструмент координації інтересів і досягнення узгоджених рішень.

В. Ровенська, І. Смирнова та О. Латишева, досліджуючи комунікацію в управлінні конфліктами в проєктній діяльності, наголошують, що чіткість інформаційних потоків, прозорість обговорення та своєчасний зворотний зв'язок знижують ризик ескалації суперечностей [42, с. 15–17]. Автори підкреслюють, що конфлікт часто є наслідком інформаційних розривів, а не несумісності позицій.

Є. Рудніченко, Н. Гавловська, Я. Жемінський та Т. Каткова розглядають комунікацію як ключовий механізм управління конфліктами в бізнес-середовищі, акцентуючи на ролі переговорів, медіації та конструктивного діалогу [43, с. 143–145]. Дослідники зазначають, що ефективна комунікація дозволяє перетворити конфлікт із деструктивного явища на інструмент розвитку.

Подібну позицію займає Т.К.І. Adham, який у контексті командної взаємодії доводить, що розвиток комунікативних навичок є необхідною умовою ефективного вирішення конфліктів [54, с. 156–158]. Автор наголошує на важливості активного слухання, аргументованого висловлення позиції та пошуку спільних інтересів.

Комунікативні навички виступають важливим компонентом м'яких навичок, які забезпечують конструктивне управління конфліктами. Вони інтегрують когнітивну ясність, емоційну регуляцію та поведінкову гнучкість, створюючи передумови для зниження рівня деструктивної конфліктності.

Освітнє середовище є одним із ключових соціальних просторів, у межах якого підліток набуває досвіду міжособистісної взаємодії. Саме в навчальній діяльності виникають ситуації суперечностей, пов'язані з оцінюванням, розподілом ролей, конкуренцією та груповою динамікою. У цьому контексті конфлікт виступає не лише проблемою, а й педагогічним ресурсом формування комунікативної компетентності.

Л. Котлова, здійснюючи психологічний аналіз учбових конфліктів, зазначає, що їх виникнення часто зумовлене неузгодженістю очікувань між учителем і учнем, дефіцитом зворотного зв'язку та недостатнім рівнем взаєморозуміння [27, с. 12–13]. Авторка підкреслює, що навчальний конфлікт має потенціал розвитку за умови його конструктивного опрацювання. Зокрема, відкритий діалог, пояснення позицій і рефлексія власних дій сприяють формуванню відповідальності та здатності до аргументованого висловлення думки. Таким чином, конфлікт у навчальному процесі може виступати механізмом соціально-психологічного навчання.

У свою чергу, Н.П. Кравчук, аналізуючи причини міжособистісних конфліктів у дитячому колективі, наголошує на ролі комунікативної незрілості та невміння враховувати позицію іншого [28, с. 85–86]. Дослідниця підкреслює, що формування навичок співпраці, емпатії та вербалізації емоцій значно знижує рівень конфліктності в групі. Хоча дослідження стосується молодшого віку, його висновки є релевантними для підліткового періоду, де ускладнюється соціальна взаємодія та посилюється потреба у визнанні.

Узагальнення результатів аналізу комунікативної компетентності (підрозділ 1.4), емоційного інтелекту (підрозділ 1.2) та стресостійкості (підрозділ 1.3) дозволяє перейти до інтегративного осмислення ролі м'яких навичок у регуляції підліткової конфліктності. Комунікативні навички у цій системі виконують функцію зовнішнього поведінкового прояву внутрішніх психологічних ресурсів.

Як було показано раніше, дефіцит комунікативної компетентності сприяє хибним інтерпретаціям, посиленню емоційної напруги та ескалації

суперечностей [19;25]. Водночас розвиток ненасильницької комунікації та партнерського стилю взаємодії знижує рівень деструктивної конфліктності [53; 58].

На основі аналізу джерел нами запропоновано інтегративну модель впливу м'яких навичок на рівень конфліктності підлітків, що включає три взаємопов'язані блоки:

1. Емоційно-регулятивний блок – емоційний інтелект як здатність до усвідомлення та контролю емоцій, що знижує імпульсивність і агресивність.
2. Стресорезистентний блок – стресостійкість як ресурс адаптації, що запобігає трансформації напруження у конфліктну поведінку.
3. Комунікативно-поведінковий блок – навички діалогу, співпраці та конструктивного вираження позиції, які визначають спосіб реалізації внутрішніх ресурсів у взаємодії.

У межах цієї моделі комунікативні навички виступають інтегративною ланкою, що поєднує внутрішні психологічні процеси з реальними поведінковими проявами. Саме через комунікацію відбувається або профілактика, або ескалація конфлікту.

Відтак, підліткова конфліктність є результатом складної взаємодії особистісних диспозицій, соціального контексту та рівня сформованості м'яких навичок. Розвиток емоційного інтелекту, стресостійкості та комунікативної компетентності створює системні передумови для зниження деструктивних форм конфліктності та формування конструктивних стратегій взаємодії.

1.5. Результати пілотного дослідження уявлень підлітків про конфлікт як підґрунтя емпіричного етапу

З метою уточнення змістових орієнтирів подальшого емпіричного дослідження було проведено пілотне якісне дослідження у форматі фрілістингу. У вибірку увійшли 10 підлітків віком від 15 до 18 років. Метод дозволив виявити спонтанні уявлення респондентів про:

- типові ситуації конфліктів;
- причини їх виникнення;
- характер поведінки під час конфлікту;
- навички, що сприяють конструктивному вирішенню;
- фактори ескалації.

Аналіз здійснювався шляхом тематичного кодування відповідей із подальшою категоризацією смислових блоків.

Показово, що більшість респондентів сприймають конфлікти як такі, що виникають через незначні приводи. Зокрема, один із учасників зазначає: «ці ситуації з конфліктами вони зазвичай максимально тупі»; «якась причина була дуже маленька, а потім ти наговорив, наговорив...» .

Водночас парадоксально, що при усвідомленні незначущості причини підлітки описують надзвичайну інтенсивність переживання: «в голові все кипить», «емоції зашкалюють», «будь-яка єрунда стає трагедією» .

Таким чином, конфлікт у підлітковому сприйнятті має подвійний характер:

- когнітивно – «дрібниця»;
- емоційно – подія високої особистісної значущості.

Цей результат узгоджується з теоретичними положеннями про сенситивність підліткового віку до соціальної оцінки та переживання несправедливості, що було проаналізовано в підрозділі 1.1.4.

У відповідях респондентів чітко простежуються три домінантні причинні блоки.

1. Емоційна неконтрольованість.

Респонденти неодноразово підкреслюють:

- «емоції зашкалюють, вони не вміють їх контролювати»;
- «ти ж коли на емоціях, ти ж неадекватно реагуєш»;
- «коли люди на стресі, вони неадекватно реагують» .

Фактично підлітки самі ідентифікують дефіцит емоційної регуляції як центральний чинник конфліктності.

2. Комунікативні бар'єри та непорозуміння.

Серед причин часто називаються:

- «недоговорки»,
- «не хочуть розуміти один одного»,
- «невміння спілкуватися»,
- «неможливість висловити свої емоції спокійно».

Особливо значущим є феномен інтерпретаційних помилок у цифровому середовищі: «в інтернеті, коли ти не зовсім розумієш завжди, що людина мала на увазі» .

3. Стрес як фоновий каталізатор.

Окремі респонденти прямо вказують: «і найголовніше це стрес»; «НМТ на носі... всі бісять» .

Це підтверджує висновки теоретичного аналізу (підрозділ 1.3) щодо ролі стресу як каталізатора конфліктної поведінки.

Отже, у спонтанних уявленнях підлітків конфлікт пов'язується не з об'єктивною складністю ситуації, а з дефіцитом внутрішньої регуляції та комунікативної компетентності.

Описуючи поведінку в конфлікті, респонденти виділяють три моделі:

1. Імпульсивна ескалація:

- «кричать, сваряться»,
- «хтось лізе в бійку»,
- «починається вже сварка, бійка».

2. Уникнення та ігнорування:

- «я зазвичай просто тихо випадаю з розмови»,
- «замикаються в собі»,
- «роблять вигляд, що там людини не існує» .

3. Соціальна ескалація через залучення третіх осіб:

«підключається одразу група друзів»,
 «коли скрінють переписки, наприклад, кидають»,
 «залучення інших в конфлікт» .

Особливо показовим є усвідомлення ролі переходу на особистості: «коли хтось когось питається зачепити і говорить про особистість, а не про сам конфлікт» .

Це свідчить про наявність у підлітків інтуїтивного розуміння межі між предметним і деструктивним конфліктом.

Найбільш принциповим результатом пілотного дослідження є те, що респонденти самостійно, без теоретичного підґрунтя, виокремили саме ті навички, які були визначені в теоретичному розділі як ключові.

1. Емоційна регуляція.

- «контролювати свої емоції»;
- «вміння не орати»;
- «зробити вдих-видих, перш ніж писати повідомлення»;
- «посидіти 5 хвилин, щоб заспокоїтися» .

2. Комунікативна компетентність.

- «вміння слухати... не просто слухати, а прям почути»;
- «говорити ... про свої почуття»;
- «контроль тону голосу»;
- «вміння вибачатися» .

3. Стрес-менеджмент і пауза як ресурс.

- «вміння робити паузу перед реакцією»;
- «відволіктись... і потім вже повернутися... з холодною головою»;
- «не вирішувати конфлікти... коли ви на емоціях» .

Фактично підлітки інтуїтивно описують механізми, що у науковій літературі визначаються як емоційний інтелект, стресостійкість та комунікативна компетентність.

Отримані дані дозволяють сформулювати декілька висновків: по–перше уявлення підлітків про конфлікт мають емоційно-експресивний характер і фокусуються не на змісті суперечності, а на інтенсивності переживання; по–друге, центральними чинниками конфліктності в їхньому сприйнятті є: дефіцит емоційної регуляції; комунікативна незрілість; стрес і перевантаження; по–третє,

підлітки самі визначають як ефективні саме ті навички, що в науковому дискурсі віднесені до структури soft skills.

Таким чином, результати пілотного дослідження емпірично підтверджують теоретичну модель, обґрунтовану в попередніх підрозділах: м'які навички (емоційний інтелект, стресостійкість, комунікативна компетентність) є важливими чинниками регуляції конфліктності в підлітковому віці.

Висновки до розділу 1

У результаті теоретичного аналізу встановлено, що конфліктність детермінується поєднанням внутрішньоособистісних і соціально-психологічних чинників та особливо загострюється у підлітковому віці. Її прояви можуть мати як конструктивний, так і деструктивний характер, що залежить, зокрема, від рівня розвитку регуляторних механізмів особистості.

Обґрунтовано, що емоційний інтелект, комунікативні навички та стресостійкість виступають ключовими психологічними чинниками, які опосередковують характер протікання конфліктної взаємодії. Саме тому їх доцільно розглядати як інтегративні компоненти м'яких навичок, розвиток яких може сприяти зниженню деструктивних проявів конфліктності.

Отримані теоретичні узагальнення та результати пілотного дослідження створили необхідність емпіричної перевірки впливу розвитку зазначених м'яких навичок на рівень конфліктності підлітків із використанням психодіагностичних методик, що дозволяють оцінити відповідні психологічні показники.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ, ДИЗАЙН ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Організація та дизайн дослідження

Мета емпіричного дослідження: виявити, чи пов'язаний розвиток м'яких навичок із зниженням рівня конфліктності підлітків, а також перевірити, чи фіксуються статистично й психологічно значущі зміни відповідних показників після участі в тренінговій програмі.

Відповідно до мети було сформульовано дві гіпотези дослідження.

Гіпотеза 1: розвиток м'яких навичок сприяє зниженню рівня конфліктності підлітків.

Гіпотеза 2: м'які навички підлітків можна розвивати.

За своїм дизайном дослідження належить до квазіекспериментальних досліджень із повторним вимірюванням показників у межах однієї вибірки.

Загальна вибірка на початковому етапі становила 59 підлітків. Однак до фінального масиву даних було включено 53 особи, оскільки 6 учасників не відвідали всі передбачені програмою тренінгові заняття і, відповідно, не могли бути включені до порівняльного аналізу. Причинами завершення участі у дослідженні були хвороба або інші зовнішні обставини, не пов'язані зі змістом дослідження. Отже, фінальна вибірка складалася з 53 підлітків віком від 14 до 17 років, які навчалися у 9–11 класах. Гендерний склад вибірки був таким: 32 дівчини та 21 хлопець.

Джерелом формування вибірки стали дві категорії учасників. До першої належали підлітки, які співпрацювали з освітньою компанією у межах підготовки до вступу до закордонних університетів. Для них програма розвитку м'яких навичок була одним із компонентів ширшої освітньої підготовки. До другої категорії належали підлітки, які цілеспрямовано записалися на курс розвитку soft skills незалежно від планів вступу за кордон. На нашу думку, ця особливість наближує дослідження до реальної освітньо-психологічної практики, де мотивація учасників майже ніколи не є цілком однаковою.

Організаційно учасники були розподілені на 5 навчальних груп, сформованих у межах програми (від 10 до 15 осіб в кожній). Усі групи проходили однаковий цикл тренінгових занять, побудований за єдиною логікою і з використанням спільних змістових модулів.

Участь у програмі була переважно добровільною. Частина підлітків долучилася до останньої через власний інтерес до теми розвитку м'яких навичок, частина – внаслідок рекомендації або ініціативи батьків, ще частина сприймала курс як додаткову освітню активність без вираженої початкової внутрішньої мотивації. Для реальної освітньої практики така різномірна мотивація є типовою, тому її не слід розглядати як методичний недолік. Водночас фіксація цієї обставини є важливою, оскільки вона допомагає більш точно окреслити межі узагальнення результатів.

Більшість учасників до початку програми не були знайомі між собою. Лише в окремих випадках підлітки приходили разом із друзями або знайомими. Це створювало природну ситуацію соціального входження в нову групу, а отже, робила особливо релевантним дослідження комунікативної компетентності, емоційної регуляції та способів реагування на напругу у взаємодії. На початку занять психологічний клімат груп був дещо настороженим і стриманим, що закономірно для новостворених навчально-тренінгових об'єднань. Уже наприкінці першого заняття атмосфера ставала більш відкритою та комфортною, що створювало сприятливі умови для подальшої групової роботи. З наукової точки зору це важливо, оскільки сам формат тренінгу передбачає послідовне зниження соціальної напруги і поступове формування безпечного простору для взаємодії.

У межах програми було проведено п'ять тренінгових занять: «Самостійність та відповідальність», «Емоційний інтелект», «Комунікаційні навички», «Стресостійкість» і «Публічні виступи». Проте в рамках даного дослідження предметом аналізу став вплив лише трьох тренінгів, безпосередньо релевантних поставленій меті, а саме тих, що були спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, комунікаційних навичок і стресостійкості. Таке

обмеження є концептуально виправданим, оскільки саме ці три компоненти були теоретично обґрунтовані в першому розділі як ключові м'які навички, пов'язані з регуляцією конфліктності. Включення до аналізу всіх п'яти занять розмило б дослідницьку логіку та ускладнило б інтерпретацію отриманих результатів.

Усі тренінги проводилися в офлайн-форматі. Тривалість кожного заняття становила 2 години. Така тривалість є достатньою для поєднання інформаційного, інтерактивного та рефлексивного компонентів. Під час занять використовувалися інтерактивні ігри, практичні вправи, рольові ситуації, групові обговорення та домашні завдання, спрямовані на закріплення здобутих навичок.

Емпірична робота включала кілька послідовних етапів. Перший етап (підготовчий) передбачав теоретичне осмислення проблеми, формулювання гіпотез, підбір діагностичного інструментарію та організаційне узгодження проведення програми. Другий етап мав констатувальний характер: до початку тренінгової роботи було проведено первинне психодіагностичне обстеження учасників з метою фіксації вихідного рівня досліджуваних показників. Третій етап (формувальний) полягав у реалізації циклу тренінгових занять, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту, комунікативної компетентності та стресостійкості. Четвертий етап передбачав повторне психодіагностичне обстеження після завершення формувального впливу. П'ятий етап (аналітичний) був спрямований на порівняння показників до і після участі в програмі та подальшу перевірку висунутої гіпотези.

Окремо слід наголосити на етичних засадах дослідження. Учасники були поінформовані про участь у дослідженні та його загальну мету. Участь була добровільною, і кожен учасник мав можливість відмовитися від неї на будь-якому етапі. Батьки або законні представники неповнолітніх учасників були поінформовані про проведення дослідження та його зміст. Отримані результати фіксувалися й оброблялися анонімно та використовувалися виключно в наукових цілях. Під час проведення тренінгів було створено психологічно безпечні умови, що особливо важливо в роботі з підлітковими групами, де

атмосфера довіри є не лише етичною вимогою, а й необхідною умовою валідності отриманих даних.

2.2. Методи та психодіагностичний інструментарій

В рамках дослідження було використано чотири психодіагностичні інструменти: для оцінки комунікативної компетентності – методику «Діагностика комунікативних і організаторських схильностей (КОС-2)»; для оцінки емоційного інтелекту – тест емоційного інтелекту Н. Холла; для визначення рівня стресостійкості – шкалу стресостійкості Коннора–Девідсона у скороченій 10-пунктовій версії; для вимірювання рівня конфліктності – методику «Чи конфліктна ви особистість?». Застосування саме цього комплексу дозволило охопити три ключові м'які навички, що були попередньо визначені як психологічні детермінанти конструктивного або деструктивного розгортання конфліктної поведінки, а також безпосередньо виміряти цільовий показник, а саме рівень конфліктності.

Для дослідження комунікативної компетентності було використано методику «Діагностика комунікативних і організаторських схильностей (КОС-2)». У класичному варіанті ця методика містить 40 запитань і дозволяє одночасно оцінювати два параметри: комунікативні та організаторські схильності. Проте в межах даного дослідження, виходячи з його предмета та логіки операціоналізації змінних, були використані лише ті пункти, які стосуються саме комунікативної складової. Такий підхід є не випадковим: організаторські схильності можуть мати опосередкований стосунок до соціальної активності, проте не становлять центрального показника вивчення конфліктності у нашій роботі. Натомість комунікативний блок безпосередньо відображає готовність до встановлення контактів, включення в нову групу, підтримку взаємодії, відкритість до спілкування, впевненість у контакті та знижену комунікативну скутість.

Методика передбачає дихотомічний формат відповідей – «так» або «ні», що є зручним для підліткової вибірки, оскільки не перевантажує респондентів складною шкальною оцінкою. Для дослідження було використано ключ

комунікативних схильностей, який включає десять «прямих» і десять «зворотних» пунктів. Максимальна кількість балів за комунікативною шкалою становить 20.

Інтерпретація результатів здійснюється за п'ятирівневою шкалою: від 1 до 4 балів – дуже низький рівень; від 5 до 8 – низький; від 9 до 12 – середній; від 13 до 16 – високий; від 17 до 20 – дуже високий рівень комунікативних схильностей.

Для діагностики емоційного інтелекту було використано тест емоційного інтелекту Н. Холла, який належить до інтегративних методик оцінки емоційно-регулятивної сфери особистості. Методика містить 30 тверджень, які охоплюють різні аспекти емоційного функціонування особистості. Респондентам пропонується оцінити ступінь своєї згоди з кожним твердженням за шестибальною шкалою від повної незгоди (-3 бали) до повної згоди (+3 бали). Такий формат відповідей є більш чутливим порівняно з дихотомічними шкалами, оскільки дозволяє зафіксувати не лише наявність чи відсутність певної характеристики, а й ступінь її вираженості.

Структурно тест охоплює п'ять взаємопов'язаних шкал: емоційна обізнаність, управління власними емоціями, самомотивація, емпатія та розпізнавання емоцій інших людей. Кожна з цих шкал відображає окремий аспект емоційного інтелекту, однак у межах даного дослідження основна увага приділялася інтегративному показнику, який узагальнює загальний рівень розвитку емоційного інтелекту особистості.

Обробка результатів здійснюється шляхом підсумовування балів за всіма шкалами. Відповідно до методики, інтегративний рівень емоційного інтелекту інтерпретується за такими показниками: 70 і більше балів – високий рівень; 40–69 – середній; 39 і менше – низький рівень.

Для її оцінки стресостійкості респондентів було використано шкалу стресостійкості Коннора–Девідсона у скороченій версії (CD-RISC-10). Методика включає 10 тверджень. Респонденти оцінюють кожне твердження за п'ятибальною шкалою Лайкерта від 0 («повністю невірно») до 4 («вірно майже у всіх випадках»).

Загальний показник визначається шляхом підсумовування балів за всіма пунктами. Інтерпретація результатів здійснюється відповідно до встановлених інтервалів: 0–15 балів – низький рівень резильєнтності; 16–20 – нижчий за середній; 21–25 – середній; 26–30 – вищий за середній; 31–40 – високий рівень стресостійкості. Така градація дозволяє не лише кількісно оцінити показник, а й інтерпретувати його з позицій адаптаційного потенціалу особистості.

Останнім елементом психодіагностичного інструментарію в межах даного дослідження стало вимірювання рівня конфліктності особистості, що виступає залежною змінною та центральним показником для перевірки основної гіпотези. З цією метою було використано методику «Чи конфліктна ви особистість?», запропоновану у межах підходу до психології конфлікту Г. В. Ложкіна та Н. І. Пов'якеля. Вибір саме цієї методики є обґрунтованим з огляду на її спрямованість на виявлення поведінкових проявів конфліктності в повсякденних соціальних ситуаціях, що відповідає практичній орієнтації дослідження.

Методика містить 8 ситуаційних запитань, які відображають типові життєві обставини, у яких може проявлятися конфліктна поведінка: взаємодія в громадському просторі, реакція на порушення соціальних норм, критика, міжособистісні суперечки, побутові ситуації, ситуації фрустрації тощо. Кожне запитання передбачає три варіанти відповіді (А, Б, В), які відображають різні стилі реагування – від уникнення конфлікту до активної конфронтації.

Система оцінювання побудована таким чином, що кожному варіанту відповіді відповідає певна кількість балів: варіант А – 4 бали, Б – 2 бали, В – 0 балів. Таким чином, вищі бали відповідають більш миролобній, неконфліктній поведінці, тоді як нижчі – більш вираженій конфліктності. Загальний бал визначається шляхом підсумовування результатів за всіма запитаннями.

Інтерпретація результатів здійснюється за трьома рівнями:

- 28–32 бали – низький рівень конфліктності (схильність до уникнення конфліктів);
- 15–28 балів – середній рівень (ситуативна конфліктність, здатність до відстоювання позиції без ескалації);

- 0–14 балів – високий рівень конфліктності (схильність до частих конфліктів, агресивного реагування, ескалації).

Водночас слід зазначити, що обрана методика спрямована на оцінку загальної схильності особистості до включення у конфліктні ситуації та характеру реагування у них, однак не передбачає чіткого розмежування конструктивних і деструктивних форм конфліктної поведінки. У межах даного дослідження це враховується при інтерпретації результатів: отримані показники відображають інтегральний рівень конфліктності як схильності до конфліктної взаємодії, а не виключно її деструктивні прояви.

Узагальнюючи, обраний психодіагностичний інструментарій є цілісною системою, у якій кожна методика виконує свою функцію: КОС-2 фіксує комунікативну складову, тест Н. Холла – емоційно-регулятивну, шкала CD-RISC-10 – адаптаційно-стресову, а методика Ложкіна–Пов’якеля – поведінковий прояв конфліктності. У своїй сукупності вони дозволяють комплексно дослідити взаємозв’язок між розвитком м’яких навичок і рівнем конфліктності підлітків, що створює надійну емпіричну основу для подальшого аналізу результатів дослідження.

2.3. Аналіз змін показників унаслідок формувального впливу

Результати дослідження змін рівня емоційного інтелекту підлітків унаслідок формувального впливу представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Динаміка показників емоційного інтелекту до та після формувального впливу

Описова статистика EI	до	після
Сер. зн.	56,2830189	57,7169811
Станд. Відх.	12,7932936	13,0698969
Мін	34	34
Макс	79	79
p-value	0,00154092	
ранг	30,5	39,5

Аналіз отриманих результатів свідчить позитивну динаміку рівня емоційного інтелекту підлітків після участі в тренінговій програмі. Зокрема, середнє значення інтегративного показника емоційного інтелекту зросло з 56,28 до 57,72 балів. Хоча абсолютна різниця між показниками є відносно невеликою, її не можна інтерпретувати як випадкову, що підтверджується результатами статистичного аналізу.

Отримане значення p -value ($p = 0,001540916$) є значно меншим за традиційний рівень статистичної значущості ($p \leq 0,05$), що дозволяє стверджувати про наявність статистично значущих змін. Таким чином, виявлена динаміка не є випадковою варіацією, а відображає реальний ефект формувального впливу, спрямованого на розвиток емоційного інтелекту.

Додаткового аналізу потребують показники варіативності. Стандартне відхилення практично не зазнало суттєвих змін (12,79 до впливу та 13,07 після), що свідчить про відносну стабільність розподілу результатів у вибірці. Це означає, що зростання показників відбулося не за рахунок окремих респондентів, а має більш системний характер і простежується в межах всієї групи.

Звертає на себе увагу і той факт, що мінімальне та максимальне значення залишилися незмінними (34 та 79 відповідно). Це може свідчити про те, що короткотривалий формувальний вплив не призвів до радикальних змін крайніх значень, однак вплинув на загальний рівень розвитку емоційного інтелекту в межах вибірки. Інакше кажучи, програма не «змістила межі», але сприяла загальному підвищенню показників у середньому діапазоні.

Показники рангу (30,5 до та 39,5 після) також демонструють позитивну динаміку, що підтверджує зростання позицій учасників у вибіркового розподілі після проходження тренінгу. Це додатково вказує на те, що зміни мають не лише кількісний, а й відносний характер : учасники демонструють кращі результати не лише порівняно з власними попередніми показниками, а й у межах групи.

Інтерпретуючи отримані результати з психологічної точки зору, доцільно зазначити, що навіть незначне підвищення інтегративного рівня емоційного інтелекту може мати суттєві наслідки для поведінки в конфліктних ситуаціях. Як

було обґрунтовано в теоретичному розділі, емоційний інтелект виступає ключовим механізмом регуляції емоційних реакцій, розуміння інших людей та вибору конструктивних стратегій взаємодії. Відповідно, навіть його помірний розвиток може знижувати імпульсивність, агресивність та схильність до ескалації конфліктів.

Результати дослідження змін рівня комунікативних здібностей підлітків унаслідок формувального впливу представлено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Динаміка показників комунікативних здібностей до та після
формувального впливу**

Описова статистика ком	до	після
Сер. зн.	12,66037736	13,96226415
Станд. Відх.	3,430313936	3,100634328
Мін	5	7
Макс	19	20
p-value	3,42615E-05	
ранг	28	33

Середнє значення показника зросло з 12,66 до 13,96 балів, що вказує на загальне підвищення рівня сформованості комунікативної компетентності у вибірці.

На відміну від показників емоційного інтелекту, у даному випадку спостерігається не лише статистично значуща, а й більш виражена практична динаміка. Отримане значення p-value ($p = 3,42615E-05$) свідчить про високий рівень статистичної значущості виявлених змін. Таким чином, імовірність того, що зафіксовані відмінності між показниками «до» і «після» є випадковими, є вкрай низькою.

Окремого аналізу потребують показники варіативності. Зменшення стандартного відхилення з 3,43 до 3,10 свідчить про певну гомогенізацію вибірки після формувального впливу. Інакше кажучи, результати учасників стали більш згрупованими, що може вказувати на вирівнювання рівня комунікативних навичок у групі. Це є важливим результатом, оскільки тренінгові програми у

сфері soft skills часто спрямовані не лише на підвищення середнього рівня показників, а й на зменшення розриву між учасниками.

Зростання мінімального показника з 5 до 7 балів свідчить про те, що навіть учасники з найнижчим рівнем комунікативних здібностей продемонстрували позитивні зміни. Водночас підвищення максимального значення з 19 до 20 балів вказує на те, що окремі учасники досягли найвищого рівня розвитку комунікативних схильностей. Таким чином, формувальний вплив виявився ефективним як для менш, так і для більш розвинених учасників.

Показники рангу (28 до та 33 після) також демонструють позитивну динаміку, що підтверджує загальне покращення позицій респондентів у вибірці після проходження тренінгу. Це узгоджується з іншими статистичними показниками і додатково підтверджує системний характер змін.

З психологічної точки зору отримані результати є цілком закономірними. Комунікативні навички, на відміну від деяких більш глибоких особистісних характеристик, відносно швидко піддаються розвитку за умови включення особистості в активну практичну взаємодію. Формат тренінгу, що передбачає рольові вправи, групові обговорення та моделювання реальних ситуацій, створює умови для безпосереднього відпрацювання комунікативних стратегій, що і могло зумовити більш виражену динаміку саме цього показника.

Відтак, можна зробити висновок, що формувальний вплив мав виражений позитивний ефект на розвиток комунікативних здібностей підлітків. Виявлені зміни є статистично значущими, мають системний характер і свідчать про ефективність тренінгової програми в частині розвитку комунікативної складової м'яких навичок.

Результати дослідження змін рівня стресостійкості підлітків унаслідок формувального впливу представлено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Динаміка показників стресостійкості до та після формувального впливу

Описова статистика стрес	до	після
Сер. зн.	26,73584906	27,83018868
Станд. Відх.	5,961901295	6,034311665

Мін	16	17
Макс	36	38
p-value		0,0019672
ранг	47,5	49,5

Середнє значення показника зросло з 26,74 до 27,83 балів, що вказує на загальне підвищення здатності учасників до психологічної адаптації в умовах стресу.

Отримане значення p-value ($p = 0,001967191$) є статистично значущим ($p \leq 0,05$), що дозволяє зробити висновок про не випадковий характер зафіксованих змін. Таким чином, підвищення рівня стресостійкості можна розглядати як результат цілеспрямованого формувального впливу, а не як наслідок випадкових коливань показників.

Показники стандартного відхилення (5,96 до та 6,03 після) залишилися практично незмінними, що свідчить про збереження загальної структури варіативності у вибірці. Це означає, що позитивні зміни відбулися відносно рівномірно серед учасників і не були зумовлені лише окремими крайніми значеннями. Водночас незначне збільшення стандартного відхилення може вказувати на індивідуальні відмінності у темпах засвоєння навичок стресорегуляції.

Зміни мінімального та максимального значень також є показовими. Зростання мінімального показника з 16 до 17 балів свідчить про покращення стану учасників із нижчим рівнем стресостійкості. Водночас підвищення максимального значення з 36 до 38 балів вказує на подальший розвиток відповідного ресурсу у більш стійких учасників. Таким чином, формувальний вплив охопив увесь спектр вибірки, що сприяло загальному підвищенню рівня резильєнтності.

Показники рангу (47,5 до та 49,5 після) також демонструють позитивну динаміку, що підтверджує зміщення розподілу результатів у бік більш високих значень після проходження тренінгу.

Інтерпретуючи отримані результати, доцільно враховувати специфіку досліджуваного феномену. На відміну від комунікативних навичок, які можуть відносно швидко змінюватися під впливом практичних вправ, стресостійкість є більш складним інтегративним утворенням, що включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Її розвиток зазвичай має поступовий характер і потребує не лише тренінгового впливу, а й часу для інтеграції нових способів реагування в реальному життєвому досвіді.

У цьому контексті виявлене підвищення показників, навіть за відносно короткотривалого впливу, можна розглядати як цінний результат. Воно свідчить про формування базових навичок саморегуляції, підвищення усвідомленості власних реакцій на стрес та здатності до більш адаптивного реагування в напружених ситуаціях.

На нашу думку, отримані результати мають безпосереднє значення для розуміння механізмів конфліктної поведінки. Оскільки стрес часто виступає тригером конфлікту, підвищення стресостійкості створює передумови для зниження імпульсивних реакцій, агресивності та схильності до ескалації. Відповідно, розвиток цього компонента м'яких навичок можна розглядати як один із ключових профілактичних чинників деструктивної конфліктності.

Результати дослідження змін рівня конфліктності підлітків унаслідок формувального впливу представлено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Динаміка показників конфліктності до та після формувального впливу

Описова статистика	до	після
Сер. зн.	20	19,56603774
Станд. Відх.	6,448016988	6,078048251
Мін	10	9
Макс	32	33
p-value		0,17694913
ранг	29	31,5

Аналіз отриманих результатів свідчить про наявність тенденції до зниження показників конфліктності як загальної схильності підлітків до

включення у конфліктні ситуації після участі у тренінговій програмі. Зокрема, середнє значення показника зменшилося з 20 до 19,57 балів. Водночас, з огляду на специфіку використаної методики, ці зміни відображають саме загальну тенденцію у характері конфліктної поведінки, а не дозволяють безпосередньо фіксувати зниження її деструктивних проявів.

Отримане значення p -value ($p = 0,176949133$) не дає підстав стверджувати про статистично значущі зміни показників конфліктності. Таким чином, зафіксована позитивна динаміка має характер тенденції і не може бути інтерпретована як достовірний ефект формувального впливу з позицій математичної статистики.

Показники стандартного відхилення дещо зменшилися (з 6,45 до 6,08), що свідчить про незначне підвищення однорідності вибірки за рівнем конфліктності після участі у програмі. Водночас ці зміни не є суттєвими і не змінюють загальної картини результатів.

Зміни мінімального та максимального значень мають різноспрямований характер. Зниження мінімального показника з 10 до 9 балів може вказувати на індивідуальні випадки підвищення схильності до конфліктної взаємодії, тоді як збільшення максимального значення з 32 до 33 балів може відображати зміни у бік більш стриманих реакцій у частини респондентів відповідно до логіки шкали. Така варіативність, ймовірно, пов'язана з індивідуальними відмінностями у сприйнятті та засвоєнні тренінгового досвіду.

Показники рангу (29 до та 31,5 після) демонструють незначні зміни позицій учасників у вибірці, що узгоджується із загальною тенденцією до зниження показників конфліктності, однак не впливає на висновок щодо статистичної незначущості отриманих результатів.

Інтерпретуючи отримані дані, доцільно враховувати складність феномену конфліктності. На відміну від окремих м'яких навичок, які можуть відносно швидко змінюватися у тренінговому форматі, конфліктна поведінка є більш стійкою характеристикою, пов'язаною з усталеними способами реагування, попереднім соціальним досвідом і ціннісними орієнтаціями особистості.

Водночас результати доцільно розглядати у поєднанні з якісними даними, отриманими у процесі дослідження (рефлексіями учасників, інтерв'ю), які свідчать про зростання усвідомленості власних емоцій, покращення комунікативної взаємодії та більш стримане реагування у конфліктних ситуаціях. Це дає підстави обережно припускати позитивні зміни у напрямі зменшення деструктивних проявів конфліктної поведінки, хоча такі зміни не можуть бути безпосередньо зафіксовані у межах використаної методики.

На нашу думку, відсутність статистично значущих змін не спростовує гіпотезу дослідження, а вказує на опосередкований характер впливу м'яких навичок на конфліктність. Як показали попередні результати, емоційний інтелект, комунікативні здібності та стресостійкість зазнали статистично значущих позитивних змін, що створює передумови для подальшої трансформації конфліктної поведінки.

Таким чином, можна припустити, що формувальний вплив сприяв формуванню психологічних передумов для більш конструктивного реагування у конфліктних ситуаціях, однак поведінкові зміни потребують більш тривалого часу для повноцінної актуалізації. Це узгоджується з уявленнями про те, що розвиток м'яких навичок є необхідною, але недостатньою умовою для швидкої зміни конфліктної поведінки.

Отже, за результатами дослідження виявлено позитивну, але статистично незначущу динаміку показників конфліктності як загальної схильності до конфліктної взаємодії. Водночас у поєднанні з якісними результатами це дозволяє припускати зменшення деструктивних форм конфліктної поведінки, що частково підтверджує висунуту гіпотезу дослідження.

2.4. Перевірка гіпотез та інтерпретація результатів

З метою виявлення взаємозв'язків між рівнем емоційного інтелекту, комунікативних здібностей, стресостійкості та конфліктності було проведено кореляційний аналіз за коефіцієнтом Спірмена. Отримані результати представлено в таблиці 2.5.

Кореляційні зв'язки між показниками м'яких навичок та конфліктності

КОРЕЛЯЦІЯ	ЕІ	ком	стрес
ЕІ	1	0,414294692	0,394578465
ком	0,599510052	1	0,25599906
стрес	0,394578465	0,25599906	1
конфл	-0,241050844	-0,258221896	-0,118558869

На нашу думку, відносно невисока сила кореляцій між досліджуваними показниками може пояснюватися кількома факторами. По-перше, конфліктність є феноменом, який визначається не лише емоційною сферою, а й соціальними умовами, особистісними рисами, попереднім досвідом взаємодії. По-друге, вплив м'яких навичок на конфліктність має опосередкований характер і реалізується через інші змінні.

Водночас слід враховувати, що у межах даного дослідження конфліктність вимірювалася як загальна схильність до конфліктної взаємодії за методикою Г.В. Ложкіна та Н.І. Пов'якель, яка не передбачає диференціації конструктивних і деструктивних форм конфліктної поведінки. У зв'язку з цим подальша інтерпретація результатів здійснюється з опорою на поєднання кількісних і якісних даних, що дозволяє більш обережно оцінювати характер змін.

Для поглиблення інтерпретації кількісних результатів та уточнення психологічного змісту виявлених змін було використано матеріали коротких напівструктурованих інтерв'ю, проведених офлайн через тиждень після завершення останнього заняття з трьох змістових модулів. В інтерв'ю взяли участь 10 підлітків, у яких були зафіксовані найбільш помітні зміни. Якісний аналіз відповідей дозволяє побачити не лише сам факт зростання окремих показників, а й те, як учасники суб'єктивно осмислюють ці зміни, у яких життєвих ситуаціях вони почали проявлятися та які саме навички були інтеріоризовані як практичні інструменти саморегуляції, спілкування й реагування на конфліктні ситуації.

Насамперед відповіді респондентів підтверджують позитивну динаміку в емоційно-регулятивній сфері, що узгоджується з кількісними результатами за методикою Н. Холла. Важливо, що учасники не просто декларують «покращення», а описують досить конкретні внутрішні зрушення. Так, одна з респонденток прямо зазначає: «Після тренінгів я типу спокійнішою стала, якось навчилася трохи приторможувати себе». Інша учасниця говорить: «Я стала трошки більш врівноважена якось. Ну типу не так агресивно реагую на все. Розумію, що відчуваю, і якось стараюсь нормально про це говорити». Подібний зміст має й відповідь респондентки, яка відзначає: «Я думаю, що стала більше розуміти, коли я реально перевтомлена або просто нервую. І я даю собі відпочити, а не просто зриваюся на всіх під ряд». Такі висловлювання свідчать про посилення емоційної усвідомленості, здатності розпізнавати власний стан і вводити проміжну ланку між переживанням та реакцією. Інакше кажучи, кількісно зафіксоване зростання емоційного інтелекту знаходить якісне підтвердження в описах самоспостереження, самоконтролю та більшої рефлексивності щодо власних емоцій.

Показово, що у відповідях респондентів емоційний інтелект транслюється як конкретна навичка «зупинки» та осмислення власного стану. Наприклад, одна з учасниць підкреслює: «Мені дуже запам'яталося, що важливо розуміти свої емоції. Я іноді тепер намагаюся думати, чому я злюся або переживаю, а не просто одразу кричу». Інша респондентка акцентує: «Мені запам'яталася тема про емоції, що це ок відчувати їх, і що будь-які емоції нормальні. І що не треба їх приховувати чи соромитися». Науково значущим є те, що в цих фразах поєднуються два аспекти: визнання емоції як легітимного переживання та відмова від негайного імпульсивного реагування. Саме така комбінація може розглядатися як психологічно важлива передумова зменшення деструктивних форм реагування у конфлікті.

Інтерв'ю також переконливо підтверджують позитивні зміни у сфері комунікативної взаємодії. Це особливо важливо з огляду на те, що за кількісними даними саме комунікативні здібності продемонстрували найбільш виражену

статистично значущу динаміку. Учасники описують ці зміни як зростання здатності слухати, висловлюватися спокійніше, краще враховувати реакцію іншої людини та переходити від конфронтації до діалогу. Один із респондентів зазначає: «Я почав більше слухати і менше перебивати». Далі він конкретизує практичний зміст цієї зміни: «От моя дівчина завжди казала, що я її не слухаю, і я реально подумав, що може так і було. І от зараз я намагаюся використовувати от те нормальне слухання». Інший учасник говорить: «Я почав більш відкрито говорити про свої думки, менше соромитися. Мені якось легше тепер». Відповіді такого типу є особливо цінними, оскільки демонструють перехід від тренінгового досвіду до реальної міжособистісної практики.

У частини респондентів зміни стосувалися не лише активного слухання, а й більшої уважності до того, як власні слова сприймаються іншими. Так, одна з учасниць зазначає: «Так, я почала більше звертати увагу на те, як люди реагують на мої слова. Іноді раніше могла щось сказати різко, а зараз думаю, як це може звучати для іншої людини». Інша респондентка описує подібну тенденцію через розвиток емпатійного сприймання: «Я почала більше помічати, коли людина реально засмучена або зла. Раніше я якось не дуже на це звертала на інших увагу. Головне типу який у мене настрій. А зараз іноді ловлю себе на тому, що думаю: окей, мабуть у неї просто день не задався, а не спеціально щось говорить». Ці фрагменти показують, що комунікативні зміни не зводяться до технічних навичок мовлення; вони включають тонше сприймання іншого, зниження егоцентризму у взаємодії та посилення соціально-перцептивної чутливості.

Окремої уваги заслуговують висловлювання, які безпосередньо відображають зміни у реагуванні на конфлікти та непорозуміння. Саме тут якісні дані найбільш безпосередньо допомагають інтерпретувати кількісні результати щодо конфліктності, де було виявлено позитивну, але статистично незначущу динаміку. В інтерв'ю респонденти описують не стільки повну відмову від конфліктної поведінки, скільки появу нових регулятивних механізмів усередині конфлікту. Так, одна з учасниць зазначає: «Раніше я просто кричала або ображалася і ігнорувала людину. Зараз іноді намагаюся спокійно поговорити і

пояснити, що саме мене зачепило, ну але звісно, можу і ображатися, і накричати». Ця відповідь є особливо цінною з наукового погляду, оскільки вона не ідеалізує результат, а фіксує реалістичний проміжний етап змін: старі реакції ще не зникли повністю, однак уже з'явилися альтернативні способи реагування. Подібна логіка простежується і в інших висловлюваннях. Наприклад: «Я стала трохи спокійніше реагувати. Раніше могла дуже різко відповісти, а зараз іноді просто беру паузу». Або: «Я зараз стараюсь по іншому їх вирішувати. Просто нормально говорити от так, що ось мені неприємно, що ти так зробив, не роби так більше», що дозволяє припустити вплив тренінгу на мікромеханізми конфліктної взаємодії: паузу, вербалізацію почуттів, відмову від миттєвої ескалації, спробу окреслити межі без прямої агресії.

Важливо, що частина учасників навела конкретні приклади перенесення нових навичок у повсякденне життя. Це дає можливість трактувати виявлені зміни не як ситуативний ефект бажаних відповідей, а як ознаки реального використання набутих способів саморегуляції та взаємодії. Так, одна з респонденток згадує: «На минулому тижні як раз була ситуація у школі, коли ми з подружкою посварилися через груповий проєкт. Раніше я б просто сказала, що вона нічо не робить і я просто викинула би її з команди. А тут ми нормально поговорили і розібралися». Інший учасник переносить набуті навички в сімейний контекст: «Я став менше сваритися з батьками. Типу зараз я не просто кричу чи там йду гуляти, а стараюсь з ними поговорити і при цьому себе відстояти. І вони норм реагують на це». Далі він поглиблює це розуміння: «Ну от з батьками, я став розуміти, що вони не просто мені від балди щось забороняють, а чогось типу бояться. І якщо з ними це обговорити, то вони нормально йдуть на контакт». Такі приклади дозволяють зробити важливий висновок: що дає підстави припускати, що тренінговий вплив не обмежується межами навчальної групи, а почав інтегруватися в реальні комунікативні та конфліктні ситуації як у середовищі однолітків, так і у взаємодії з батьками.

Якісні дані також підтверджують зміни у сфері стресостійкості. Це особливо помітно в тих висловлюваннях, де респонденти говорять про паузу,

відновлення, дихальні техніки та усвідомлення перевантаження. Одна з учасниць зазначає: «Мені допомогли вправи про стрес. Наприклад, якщо я зараз хвилююся перед контрольною, то дихаю і відволікаюся». Інша респондентка говорить: «Мені допомогла тема про стрес. Я тепер іноді роблю паузу, якщо сильно напружуюся через навчання або дедлайни». Ще одна відповідь демонструє доволі чітку інтеріоризацію техніки самозаспокоєння: «Мені дуже допомагає ось це 5 предметів навколо, 4 звуки, 3 запахи і тд. Я реально помітила, що заспокоююся після цієї вправи, роблю вдих видих і не так емоційно реагую на все що відбувається. І на кр теж допомагає заспокоїтися». Ці фрагменти є важливими не лише як суб'єктивні свідчення користі програми, а і як показники того, що підлітки засвоїли конкретні техніки регуляції напруження та почали користуватися ними у значущих для себе ситуаціях. Саме такий перехід від знання до практики і становить психологічне ядро розвитку стресостійкості.

Звертає на себе увагу й те, що в інтерв'ю простежується більш терпляче та менш персоналізоване тлумачення поведінки інших. Одна з учасниць зазначає: «Я стала трохи терплячішою. Наприклад, якщо хтось говорить щось різке, я іноді думаю, що, можливо, людина просто теж втомлена». У цих словах помітний важливий когнітивно-емоційний зсув: від автоматичного сприймання чужої різкості як особистої атаки до припущення, що за цією поведінкою можуть стояти інші причини, пов'язані зі станом самої людини. У психологічному плані це є маркером зниження конфліктогенної атрибуції та підвищення здатності до більш диференційованого соціального сприймання.

Водночас інтерв'ю важливі ще й тим, що вони не малюють штучно ідеалізованої картини змін. Частина учасників говорить про обмежений або поступовий характер зрушень. Наприклад: «Можливо. Бо раніше мені було головне, щоб я був правий і я просто в тупу відстоював свою точку зору. А зараз з тією ж дівчиною, намагаюся якось і її почути, але виходить не завжди». Або: «Не можу сказати, що прям щось дуже сильно змінилося, я просто ніби почала трошки краще розуміти себе і інших людей». Один із респондентів прямо зазначає: «Не думаю, що прям змінилося, бо я загалом не конфліктна людина».

Саме ці фрагменти роблять якісні результати особливо достовірними: вони показують, що підлітки не намагаються демонструвати суцільно «правильні» відповіді, а описують зміни як неоднорідні, нерівномірні та подекуди ще нестійкі. Для наукової інтерпретації це має велике значення, оскільки добре узгоджується з кількісною картиною: найбільш виразні зміни стосувалися м'яких навичок, тоді як рівень конфліктності продемонстрував лише тенденцію до позитивної динаміки.

Узагальнюючи матеріали інтерв'ю, можна зробити висновок, що якісні дані поглиблюють і змістовно конкретизують результати кількісного аналізу. Вони підтверджують розвиток трьох ключових компонентів м'яких навичок, які були покладені в основу формувальної програми: емоційного інтелекту, комунікативної компетентності та стресостійкості. На рівні суб'єктивного досвіду це проявляється у більшій здатності «приторможувати себе», «думати, чому я злюся», «більше слухати і менше перебивати», «просто беру паузу», «дихаю і відволікаюся», «нормально поговорили і розібралися», «без образ і люди легше реагують». Усе це дає підстави стверджувати, що формувальний вплив мав психологічно відчутний ефект для самих учасників, а зміни, зафіксовані статистично, не є формальними величинами, відірваними від реального досвіду підлітків. Навпаки, вони відображають початок більш глибокої перебудови способів реагування, спілкування та переживання напружених ситуацій, що може розглядатися як важливий психологічний ресурс профілактики деструктивних проявів конфліктної поведінки.

До обмежень проведеного дослідження слід віднести особливості вимірювання рівня конфліктності. Зокрема, використана методика не передбачає розмежування конструктивних і деструктивних форм конфліктної поведінки, що ускладнює кількісну оцінку змін саме деструктивної конфліктності, на зниження якої був спрямований формувальний вплив. У зв'язку з цим інтерпретація результатів здійснювалася з урахуванням додаткових якісних даних (рефлексій учасників, інтерв'ю), що дозволяє розглядати отримані зміни як такі, що

ймовірно відображають зниження деструктивних проявів конфліктної поведінки, однак не дає підстав для однозначних кількісних висновків.

Висновки до розділу 2

Загалом, результати кількісного аналізу свідчать про статистично значуще підвищення рівня емоційного інтелекту, комунікативних здібностей і стресостійкості після формувального впливу, що підтверджує ефективність тренінгової програми в частині розвитку м'яких навичок. Водночас зміни рівня конфліктності не досягли статистичної значущості, хоча виявлена позитивна динаміка свідчить про тенденцію до її зниження.

Якісний аналіз результатів інтерв'ю поглибив інтерпретацію отриманих даних. Підлітки суб'єктивно відчують зміни у власних реакціях, спілкуванні та поведінці в конфліктних ситуаціях. Виявлено зростання рівня усвідомленості, розвиток навичок саморегуляції, активного слухання, емпатійного розуміння інших, а також використання конкретних технік подолання стресу. При цьому зміни конфліктної поведінки носять поступовий характер і проявляються у вигляді появи альтернативних, більш конструктивних стратегій реагування, а не повної трансформації поведінкових патернів.

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РОЗРОБКИ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ М'ЯКИХ НАВИЧОК

3.1. Теоретико-методичні засади програми

Розробка програми розвитку м'яких навичок у контексті профілактики та зниження рівня конфліктності підлітків ґрунтується на сукупності теоретичних положень, емпіричних результатів власного дослідження та прикладних міркувань щодо вікової доцільності обраних форм роботи. Необхідність створення такої програми викликана тим, що конфліктність підлітків, як було показано в попередніх розділах, не може бути пояснена лише як наслідок окремих рис характеру або ситуативного збігу обставин. Вона формується під впливом ширшої системи психологічних детермінант, серед яких провідне місце посідають особливості емоційної регуляції, здатність до конструктивної комунікації та рівень стресостійкості. Саме тому програма не спрямована на «боротьбу з конфліктами» у вузькому сенсі, а орієнтована на розвиток тих внутрішніх і міжособистісних ресурсів, які знижують імовірність деструктивної ескалації суперечностей та підвищують здатність підлітка діяти більш усвідомлено, гнучко й відповідально.

Методично програма спирається на інтеграцію кількох підходів. По-перше, це психоедукаційний підхід, який передбачає надання учасникам базових знань про емоції, комунікацію, стрес і механізми конфліктної взаємодії. Такий компонент є важливим, оскільки значна частина підліткових реакцій формується в умовах низької психологічної обізнаності: підлітки часто переживають сильні емоції, але не мають ані достатнього словника для їх опису, ані внутрішньої моделі для їх осмислення. По-друге, програма ґрунтується на тренінговому підході, оскільки *soft skills* не формуються лише шляхом інформування. Їх розвиток вимагає безпосереднього проживання, зворотного зв'язку та рефлексії. По-третє, в програму закладено елементи соціально-психологічного навчання, що реалізуються через групову динаміку, моделювання взаємодії, рольові ситуації та обговорення реальних життєвих випадків. По-четверте, важливу роль

відіграє рефлексивний підхід, відповідно до якого зміна поведінки починається з усвідомлення власних переживань, установок, звичних сценаріїв реагування та їх наслідків.

Концептуально програма побудована навколо трьох змістових модулів: розвиток емоційного інтелекту, розвиток комунікативних навичок і розвиток стресостійкості. Кожне заняття має власну мету, завдання, зміст, набір вправ і рефлексивний блок, однак усі модулі поєднані спільною внутрішньою логікою. Заняття з емоційного інтелекту формує основу, а саме здатність розуміти та називати власні емоції, розпізнавати емоції інших і відокремлювати переживання від реакції. Заняття з ефективної комунікації переносить цю внутрішню роботу у площину взаємодії. Заняття зі стресостійкості додає ще один вимір – уміння зберігати функціональність в умовах напруження, не руйнуючи контакт із собою та іншими. Саме в такій послідовності модулі утворюють цілісну систему: емоційна усвідомленість без комунікативних навичок залишалася б внутрішнім знанням без міжособистісного виходу; комунікативні навички без емоційної регуляції могли б залишитися поверховими техніками; а без стресостійкості обидва попередні компоненти в напруженій ситуації могли б просто «не вмикатися».

На нашу думку, методично продуктивним є і те, що програма не нав'язує підліткам модель «безконфліктної» поведінки як ідеал. Її завдання полягає не у вихованні зовнішньої поступливості чи уникненні будь-яких суперечностей, а у формуванні більш зрілих, усвідомлених та менш руйнівних способів реагування. Це принципово важливо, оскільки надмірно директивне прагнення «зробити всіх неконфліктними» може фактично призвести до придушення почуттів, поведінки уникнення або зовнішньої конформності без внутрішнього опрацювання переживань. Натомість запропонована програма виходить із того, що конфлікт як такий є нормальною частиною людської взаємодії, а психологічно значущим є спосіб його переживання та розгортання. Саме тому акцент робиться на конструктивному вираженні емоцій, умінні формулювати прохання замість

звинувачення, робити паузу, ставити уточнюючі запитання, аргументовано говорити про свою позицію та розуміти власний стан у момент напруження.

Суттєвою методичною перевагою програми є також поєднання групової та індивідуальної логіки розвитку. З одного боку, заняття реалізуються в груповому форматі, що забезпечує ефект взаємного навчання, нормалізації досвіду, отримання зворотного зв'язку та опрацювання соціальних сценаріїв у безпечному середовищі. З іншого боку, кожен модуль містить елементи індивідуальної рефлексії: самооцінку власної емоційності, осмислення особистих реакцій на стрес, усвідомлення звичних комунікативних бар'єрів, вибір однієї навички для використання протягом наступного тижня. Саме таке поєднання дозволяє уникнути поверхового «групового ефекту» і сприяє внутрішньому привласненню здобутого досвіду.

3.2. Структура та зміст програми розвитку м'яких навичок

Програма реалізується у форматі трьох основних занять, кожне з яких триває орієнтовно дві години та має власну внутрішню композицію: вступний етап, основний змістовий блок, практичне опрацювання навичок і рефлексивне завершення. Така побудова не є випадковою. Вона забезпечує поступовий вхід учасників у тему, знижує стартову напругу, дає змогу поєднати короткий теоретичний матеріал із практикою і завершується фіксацією особистісно значущих висновків. Для підліткової аудиторії це особливо важливо, оскільки надто лекційний або, навпаки, хаотично-ігровий формат значно знижує якість засвоєння матеріалу. У запропонованій структурі кожне заняття має чітку смислову вісь, але водночас зберігає достатню динамічність, щоб підтримувати залучення групи.

Зміст першого модуля присвячено розвитку емоційного інтелекту. Метою цього заняття є формування в підлітків базових навичок емоційної грамотності: усвідомлення і розпізнавання власних емоцій, розуміння емоцій інших людей, розвиток емпатії та конструктивного вираження почуттів у міжособистісній взаємодії. У межах цього модуля підлітки не просто знайомляться з поняттям

емоційного інтелекту, а поступово переходять від абстрактного знання до практичного опанування чотирьох кроків роботи з емоцією: її прийняття, розпізнавання, раціоналізації та конструктивного вираження. Методично важливо, що такий алгоритм не перевантажує учасників теоретичними деталями, але дає зрозумілу й придатну до використання модель внутрішньої саморегуляції.

Вступна частина заняття з емоційного інтелекту орієнтована на створення безпечного простору і коротку актуалізацію теми. На цьому етапі встановлюються групові правила, обговорюється, що таке емоції, коли вони виникають, навіщо людині розуміти власні стани. Уже на старті учасникам пропонується оцінити власний рівень емоційності за десятибальною шкалою. Цей елемент виконує подвійну функцію: з одного боку, він сприяє включенню в роботу, а з іншого – переводить учасника з позиції пасивного слухача в позицію людини, яка розмірковує про власний досвід.

Ключовим змістовим ядром цього модуля є модель «4 кроки». На етапі прийняття емоції нормалізується сама ідея переживання: підлітки обговорюють, що будь-яка емоція має право на існування, а соціальні установки на кшталт «не плач», «не злись», «будь сильним» не завжди допомагають людині, а інколи, навпаки, заважають їй розуміти себе. Далі йде робота з розпізнаванням, а саме розширення емоційного словника, називання емоцій і пошук ситуацій, у яких вони виникали. Після цього учасники переходять до раціоналізації, тобто вчать відокремлювати факти від емоцій і можливих причин переживання. Лише на цій основі стає можливим четвертий крок – конструктивне вираження емоцій через формулу «Я відчуваю ..., тому що ..., і мені хотілося б ...». Методична цінність цієї формули полягає в тому, що вона дає підліткові структуру для вираження складного емоційного досвіду без переходу до звинувачення, приниження чи різкої захисної реакції.

Суттєве місце в модулі з емоційного інтелекту посідають рольові вправи та симуляції конфліктних ситуацій. Їх завдання полягає в тому, щоб перевести внутрішній аналіз емоції у площину взаємодії. Коли учасники розігрують

ситуації несправедливого звинувачення, неповернення грошей, виключення з компанії чи поширення пліток, вони вчаться не лише визначати, що відчуває герой ситуації, а й бачити різницю між імпульсивною та конструктивною реакцією. Особливо цінною є повторна симуляція конфлікту, де друга версія розігрується вже з використанням називання емоцій, «Я-повідомлень» і формулювання прохання замість звинувачення. У методичному плані це створює для підлітків надзвичайно важливий досвід: вони можуть безпосередньо побачити, як зміна способу висловлення впливає на сам перебіг взаємодії.

До змісту цього модуля включено і вправу на розпізнавання невербальних проявів емоцій, де учасники зображають радість, сум, злість, страх, сором, ревності, здивування без слів. Така вправа має не лише ігровий потенціал, а й суттєву розвивальну функцію: підлітки вчаться помічати, що емоції не завжди називаються прямо, але часто читаються через міміку, жести, інтонацію. Для реального життя це особливо значуще, адже конфлікт нерідко починається там, де людина не вловила або неправильно зчитала емоційний сигнал іншого.

Важливим додатковим ресурсом першого модуля є рольова вправа у форматі ток-шоу, присвячена сімейному конфлікту. Ця вправа винесена в додаток, але методично вона є однією з найбільш насичених. Її сила полягає в тому, що вона дає можливість підліткам побачити одну й ту саму ситуацію з кількох сторін: дружини, чоловіка, свекрухи, сусідки, подруги сім'ї. У такий спосіб формується здатність до децентрації — виходу за межі власної єдиної правильної позиції. Для профілактики конфліктності це має фундаментальне значення, оскільки багато підліткових суперечностей загострюються саме через нездатність припустити, що інший може діяти, виходячи не лише з «поганого характеру», а з власного страху, образи, провини чи безпорадності.

Другий модуль програми присвячено ефективній комунікації. Його зміст зосереджений на розвитку базових умінь чітко передавати інформацію, слухати співрозмовника, ставити уточнювальні запитання, усвідомлювати бар'єри спілкування та більш відповідально формулювати власні висловлювання. Якщо перше заняття заклало емоційно-регулятивну основу, то друге переносить

акцент у простір безпосередньої взаємодії, де емоційна грамотність має набути поведінкового втілення.

Методично вдалим рішенням є початок цього модуля з вправи «Зіпсований телефон». Вона наочно демонструє учасникам, що в процесі передачі інформації зміст легко спотворюється, губляться деталі, з'являються нові акценти, а вихідне повідомлення і кінцевий результат можуть суттєво різнитися. Такий старт не потребує складних пояснень: підлітки буквально бачать, як працює спотворення в комунікації, а тому легше розуміють подальшу розмову про бар'єри спілкування.

Після цього логічним є перехід до обговорення самої сутності комунікації та вправи «Правила неправильної комунікації». Саме цей хід можна вважати методично сильним, оскільки підлітки спочатку формулюють, що потрібно робити, аби спілкування точно не відбулося: перебивати, переводити розмову на себе, не слухати, говорити монологом, відходити від теми, не звертати увагу на співрозмовника. Такий своєрідний «антиприклад» працює продуктивніше, ніж сухий перелік правильних правил, адже дозволяє учасникам самостійно впізнати звичні комунікативні помилки. Уже на цій основі тренер вводить правила ефективної комунікації: чіткість висловлювання, чесність, уточнювальні запитання, повага до партнера по розмові, усвідомлення мети спілкування.

Особливу цінність у модулі комунікації мають вправи «Спиною до спини» та «Малювання із заплющеними очима». Вони виводять проблему комунікації з площини моральних настанов у площину реального досвіду: учасники відчують, наскільки важливо точно формулювати повідомлення, конкретизувати деталі, перевіряти, чи співрозмовник зрозумів зміст, а не просто «щось почув». Для підліткового середовища, де значна частина непорозумінь виникає саме через неточні формулювання, поспішні висновки або відсутність уточнень, ці вправи мають високу прикладну цінність.

Кульмінаційним елементом другого модуля є вправа на активне слухання. Вона методично надзвичайно важлива, оскільки для багатьох підлітків слухання асоціюється лише з мовчазним очікуванням своєї черги говорити. Натомість у

цій вправі слухання розкривається як активний процес, що включає увагу, контакт очима, уточнення, перефразування, збереження простору для висловлення іншої людини. У контексті конфліктності ця навичка має фундаментальне значення: значна частина суперечок загострюється не через сам предмет розбіжності, а через досвід бути непочутим, перебитим, знеціненим або неправильно зрозумілим.

Третій модуль присвячено розвитку стресостійкості. Його мета полягає у формуванні розуміння природи стресу, його проявів і механізмів виникнення, а також у розвитку навичок саморегуляції та конструктивного реагування в умовах напруження. Цей модуль особливо важливий, оскільки підліткова конфліктність часто загострюється не лише через зміст конкретної ситуації, а через загальне перевантаження, втому, тривогу, невизначеність або тиск оцінювання.

Заняття зі стресостійкості починається зі «Стрес-тесту», де короткочасно моделюється ситуація невизначеності й напруження. Методично ця вправа працює дуже точно: вона не просто повідомляє підліткам, що таке стрес, а дає змогу відчути власну реакцію «тут і тепер». Уже після цього з'являється ґрунт для обговорення того, як стрес проявляється в тілі, емоціях, поведінці та мисленні. Такий підхід значно продуктивніший за суто інформативний формат, оскільки базується на безпосередньому переживанні.

Наступні елементи модуля – пояснення понять еустресу, дистресу, гострого і хронічного стресу, вправа на визначення типу стресу, аналіз фізичних, емоційних, поведінкових та когнітивних проявів формують у підлітків базову психологічну грамотність у цій сфері. Для методики важливо, що йдеться не лише про перелік симптомів, а про спробу допомогти учасникові розпізнати власну індивідуальну картину стресової реакції. Коли підліток розуміє, як саме у нього проявляється напруження, як–от через дратівливість, втому, труднощі концентрації, проблеми зі сном, бажання уникати спілкування, він отримує важливий інструмент раннього самоспостереження.

Суттєвим елементом цього модуля є обговорення неефективних способів подолання стресу. Воно має не лише профілактичне, а й виховне значення,

оскільки дозволяє відкрито проговорити ризиковані сценарії, до яких підлітки або вже звертаються, або можуть звернутися: ізоляція, агресія, уникання проблем, вживання шкідливих речовин. Водночас робота не зводиться до заборон; групове завдання «Реклама антистресу» переводить розмову в конструктивне русло й дозволяє учасникам самим створити позитивні альтернативи.

Особливе методичне значення мають практичні вправи саморегуляції: «Стисни і відпусти», «Струси з себе стрес», «Розтопи напругу», техніка «5-4-3-2-1», дихання за трикутником. Поєднання тілесних, дихальних і сенсорних технік є вдалим, оскільки дозволяє врахувати різний тип реагування підлітків на напруження. Хтось краще заспокоюється через рух, хтось – через дихання, хтось – через переключення уваги на органи чуття. Методично цінно, що учасникам пропонується не одна універсальна техніка, а декілька, з яких кожен може вибрати для себе більш прийнятну.

Важливою частиною модуля є алгоритм «Стій – Думай – Дій». У стислій формі він інтегрує основну ідею всього курсу: не діяти імпульсивно, а створювати короткий простір між стимулом і реакцією. У конфліктних ситуаціях саме ця внутрішня пауза часто є тією точкою, де поведінка може піти за старим деструктивним сценарієм або перейти в більш конструктивне русло. У цьому сенсі метод «Стій – Думай – Дій» можна розглядати як узагальнений практичний висновок усієї програми.

Окремо слід відзначити завершальну гру з конвертами, де створюється атмосфера підозри та невизначеності, але виявляється, що «особливої людини» не існувало. Ця вправа має сильний психологічний ефект: вона демонструє, як під впливом стресу люди схильні поспішати з висновками, проєктувати свої припущення на інших, шукати винного навіть там, де сама структура ситуації цього не передбачає. У контексті профілактики конфліктності це надзвичайно влучний прийом, оскільки дозволяє на досвіді відчути, як напруження може спотворювати соціальне сприйняття.

Для узагальненої характеристики програми доцільно подати її у стислому структурованому вигляді (див. Табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Загальна структура програми розвитку м'яких навичок

Модуль	Основна мета	Ключові навички	Провідні методи
Емоційний інтелект	Розвиток емоційної грамотності та конструктивного вираження почуттів	розпізнавання емоцій, емоційний словник, «Я-повідомлення», емпатія	міні-лекція, рольові вправи, аналіз ситуацій, невербальні вправи
Ефективна комунікація	Формування навичок точного й поважного спілкування	активне слухання, уточнення, чіткість висловлювання, усвідомлення бар'єрів	інтерактивні вправи, робота в парах, групове обговорення
Стресостійкість	Розвиток навичок саморегуляції в умовах напруження	розпізнавання стресу, пауза, дихання, заземлення, конструктивне реагування	міні-лекція, моделювання напруження, практичні техніки саморегуляції

Зміст програми доцільно впроваджувати в офлайн-форматі в малих або середніх групах, оптимально від 10 до 15 учасників. Саме така кількість створює баланс між можливістю групової динаміки та збереженням простору для висловлення кожного. Надто великі групи ускладнюють зворотний зв'язок, а надто малі не завжди забезпечують достатню різноманітність взаємодій. Доцільно, щоб між заняттями був короткий інтервал, який дозволяє учасникам спробувати окремі навички в реальному житті, але не втратити відчуття цілісності програми.

3.3. Практичний аналіз реалізації програми та рекомендації щодо її впровадження

Досвід практичної реалізації програми розвитку м'яких навичок дозволив не лише визначити її загальну ефективність, а й уточнити ті організаційні та

методичні умови, від яких безпосередньо залежить якість впровадження. Аналіз досвіду проведення занять у п'яти групах підлітків показав, що програма в цілому є придатною до використання в тренінговому форматі, однак її результативність залежить від чисельності групи, попереднього рівня знайомства учасників, групової динаміки, гнучкості тренера та виваженого вибору вправ відповідно до ресурсу конкретної групи.

Насамперед варто зазначити, що оптимальною для реалізації програми виявилася група приблизно з 10–11 осіб. Саме за такої чисельності легше забезпечити включеність кожного учасника в обговорення, рольові завдання й рефлексію. Групи в межах 10–15 осіб загалом залишаються робочими та цілком придатними для тренінгового формату, однак зі збільшенням кількості учасників зростає ризик нерівномірної залученості: активні підлітки починають домінувати, тоді як більш стримані – відходять на периферію групової взаємодії. Тому при впровадженні програми в умовах чисельніших груп необхідно або збільшувати час на роботу в підгрупах, або більш чітко фасилітувати обговорення, щоб не втрачати суб'єктну включеність окремих учасників.

Загалом атмосфера в групах була позитивною та сприяла залученню підлітків у тренінговий процес. Уже після першого заняття більшість учасників ставали більш відкритими, включалися в дискусії та демонстрували готовність пробувати нові форми взаємодії. Водночас слід враховувати, що в кожній групі були і більш стримані учасники. З практичного досвіду видно, що приблизно двоє-троє підлітків у середньому на початку намагалися лишатися пасивними, рідше брали слово і не одразу включалися в обговорення. У таких випадках ефективною виявилася тактика адресних, але ненасильницьких запитань, коли тренер не примушує учасника до саморозкриття, а м'яко запрошує його висловити думку. У більшості випадків уже до третього або четвертого заняття ці підлітки ставали значно активнішими. Це дає підстави рекомендувати тренерам працювати не з логікою «активні працюють, пасивні спостерігають», а з логікою поступового втягнення кожного в безпечний формат участі.

Практичний аналіз окремих вправ показав, що найбільшу залученість і найсильніший емоційний відгук викликали ті завдання, які поєднували переживання, динаміку й можливість безпосереднього порівняння імпульсивної та конструктивної реакції. Найбільш виражено це проявилось у рольовій вправі у форматі ток-шоу. Саме вона стала, за суттю, найбільш «хітовим» елементом програми. Учасники активно входили в ролі, жестикулювали, підвищували голос, емоційно реагували на репліки інших, а сама група демонструвала високий рівень залучення. Особливу методичну цінність цієї вправи забезпечував контраст між двома фазами: спочатку конфлікт проживався в емоційно-імпульсивному форматі, а потім та сама ситуація програвалася повторно, але вже з опорою на називання емоцій, «Я-повідомлення» та більш конструктивну комунікацію. Саме цей контраст давав підліткам наочне розуміння того, як змінюється взаємодія, коли зменшується емоційна реактивність і з'являється психологічна дистанція між переживанням і дією. Важливим методичним висновком тут є необхідність не завершувати таку вправу на піку емоційності. Після інтенсивної експресивної фази обов'язково має бути етап конструктивного програвання й підсумкової рефлексії, інакше емоційне напруження лишається незавершеним, а навчальний ефект зменшується.

Окремої уваги заслуговує питання розподілу ролей у подібних вправах. Практика показала, що надання активних, конфліктних ролей учасникам із високою залученістю зазвичай підтримує динаміку групи. Водночас експеримент із передачею «гучних» ролей тільки «тихим» підліткам давав неоднозначний результат: іноді це справді сприяло їх розкриттю, але іноді, навпаки, знижувало загальну емоційну інтенсивність вправи. Звідси випливає рекомендація: розподіл ролей має бути керованим і залежати від того, що саме є пріоритетом у конкретній групі – підтримка динаміки чи поступове залучення менш активних учасників.

Досить високий рівень залучення спостерігався і в командних завданнях, зокрема у вправі зі створення соціальної реклами боротьби зі стресом. Такі завдання добре працювали тоді, коли група вже досягала певного рівня довіри й

готовності взаємодіяти. Вони дозволяли учасникам проявляти креативність, домовлятися про ролі, розподіляти обов'язки, презентувати результат. Разом із тим саме в командних активностях найчастіше виникав емоційний «розгін» групи, коли загальний рівень збудження починав зростати настільки, що тренеру доводилося свідомо переводити роботу в більш структурований формат. Практично це означає, що після яскравої командної або рольової активності доцільно передбачати не одразу нову динамічну вправу, а короткий стабілізуючий етап: підсумок, рефлексію, запис висновків або перехід до більш спокійного формату обговорення.

Серед вправ комунікативного модуля особливо вдалимися виявилися «зіпсований телефон» і завдання, пов'язані з малюванням за словесними інструкціями. Вправа «зіпсований телефон» була однією з найбільш залучаючих: учасники активно сміялися, аналізували, де саме почалася деформація змісту, і часто хотіли повторити завдання, щоб «виправити помилки». Методично це свідчить про високий потенціал вправи, однак її ефективність залежить від правильно підбраного матеріалу: текст не має бути надто простим, інакше інформація буде передана без суттєвих втрат, а сенс вправи зникне. Оптимальним є абзац із кількома деталями, які легко спотворити або втратити під час передачі. Цілком доречно також використовувати варіації цієї вправи. Наприклад, передача інструкцій чи рухів, якщо є потреба урізноманітнити програму або підсилити окремий комунікативний акцент.

Вправи «спиною до спини» та «малювання із заплющеними очима» виконували подібну функцію: тренували точність формулювань, уважність до інструкцій і координацію в парі. Практика показала, що за дефіциту часу немає потреби проводити обидві вправи в межах одного заняття: достатньо залишати одну з них, обираючи залежно від ресурсу групи, доступних матеріалів і загального темпу роботи. Важливою методичною деталлю виявилася також попередня нормалізація тривоги щодо малювання: частина учасників одразу заявляла, що вони «не вміють малювати», і це могло знижувати мотивацію до участі. Найкраще працювало коротке пояснення тренера, що в цій вправі

оцінюється не художність, а тотожність результату та якість інструкцій. Після такого зняття напруги навіть учасники з низькою впевненістю зазвичай включалися в процес значно активніше.

Досвід проведення заняття зі стресостійкості засвідчив, що найбільший емоційний ефект справляли вправи, де стрес не просто описувався, а моделювався й одразу осмислювався. Так, «стрес-тест» викликав у підлітків сильне хвилювання, оскільки більшість сприйняла його як реальну перевірку в умовах обмеженого часу. Після повідомлення про умовний характер завдання перша реакція частини учасників була змішаною: здивування, жартівливе обурення через те, що їх «обманули», а згодом – сміх і активне обговорення власного стану. У методичному плані це виявилось надзвичайно цінним: учасники могли буквально «на місці» усвідомити прискорене серцебиття, напруження, поспіх, страх помилки та вплив хвилювання на концентрацію. Саме після цієї вправи вони значно відкритіше говорили про власний досвід стресу, а подальша психоосвіта вже не залишалася абстрактною. Це дозволяє рекомендувати подібні короткі контрольовані стресові провокації як ефективний інструмент, але лише за умови подальшого безпечного обговорення і чіткого пояснення мети вправи.

Разом із тим не всі елементи модуля стресостійкості виявилися однаково ефективними. Зокрема, блок, присвячений класифікації видів стресу (еустрес/дистрес, гострий/хронічний) і завдання на віднесення ситуацій до певного типу стресу, хоч і був коректним із теоретичної точки зору, на практиці виявився недостатньо значущим для більшості підлітків. Ця частина гірше запам'ятовувалася, сповільнювала темп заняття і місцями знижувала увагу групи. Тому для базової версії програми доцільно рекомендувати її скорочення або винесення в опційний формат для старших, більш вмотивованих груп або для тих випадків, коли формат заняття передбачає більший психоедукаційний компонент. Натомість основний акцент бажано зберігати на усвідомленні власних проявів стресу та засвоєнні конкретних технік саморегуляції.

Подібна логіка стосується і вправи з покроковим аналізом емоційної ситуації, де учасники мали визначати емоцію, аналізувати причини й формулювати конструктивне повідомлення. У повному форматі ця вправа займала чимало часу і подекуди викликала розгубленість. У практичному використанні ефективнішим виявився скорочений варіант – одна-дві ситуації замість ширшого набору кейсів. Тому в подальшому доцільно або модернізувати цю вправу, зробивши її більш наочною й короткою, або використовувати як опційну, залежно від темпу конкретної групи.

Значущим практичним висновком стала і необхідність адаптивного управління програмою. Не всі вправи вдавалося проводити в повному обсязі, оскільки тривалість обговорень сильно залежала від активності групи. У деяких групах через тривалі дискусії не проводилася вправа «спиною до спини», в інших – скорочувалася частина про типи стресу. Це не слід розглядати як недолік програми; радше навпаки, її життєздатність виявилася пов'язаною саме з можливістю варіювати окремі елементи без втрати цілісного навчального ефекту. Тому одним із головних методичних принципів впровадження слід вважати наявність запасних і взаємозамінних вправ. Програма не повинна реалізовуватися механічно, «за сценарієм до хвилини»; вона потребує чутливого реагування на групу, її темп, рівень енергії та змістовий інтерес.

Окремо слід наголосити на принципі «живого навчання через діалог і досвід», який, по суті, став центральним практичним механізмом ефективності програми. Кожен теоретичний блок не залишався у формі тривалого пояснення, а майже одразу переводився в обговорення, життєві приклади, міні-ситуацію або вправу. Для підліткової аудиторії це є критично важливим: лекційний формат досить швидко знижує включеність, тоді як короткі пояснення, поєднані з можливістю відразу щось спробувати, осмислити або програти, підтримують увагу та мотивацію значно краще. Практичне правило не говорити без залучення групи понад кілька хвилин поспіль можна вважати одним із базових методичних орієнтирів для майбутнього впровадження програми.

Не менш важливими є організаційні умови. Двогодинний формат заняття виявився прийнятним, однак ефективність роботи значною мірою підтримувалася наявністю короткої перерви тривалістю приблизно 10–15 хвилин. Практика показала, що доцільно погоджувати формат перерви з учасниками: це підтримує їхнє відчуття суб'єктності та позитивно впливає на атмосферу. Водночас після перерви варто повертати групу не одразу в емоційно інтенсивну вправу, а через більш структурований, зібраний формат, щоб знизити ризик надмірного емоційного розгону.

Окремим ресурсом залучення виявився елемент гумору. Зокрема, підхід із «правилами неправильної комунікації» викликав сміх, пожвавлення та високу активність, але при цьому не знецінював зміст заняття. Навпаки, гумор тут виконував методичну функцію: знімав напругу, підвищував включеність і полегшував засвоєння матеріалу. Отже, при впровадженні програми доцільно зберігати дозовані елементи іронії, міні-сценок і порівнянь «як гірше/як краще», але без переходу до балаганізації процесу.

Узагальнюючи практичний досвід реалізації програми, можна сформулювати такі основні рекомендації щодо її впровадження. По-перше, програму доцільно реалізовувати в групах приблизно до 10–15 осіб, оптимально – близько 10–11. По-друге, бажано забезпечити попередній етап знайомства й формування довіри або інтегрувати програму в ширший цикл занять. По-третє, необхідно передбачати адаптивність змісту: мати запасні вправи, скорочені варіанти та можливість замінювати подібні за функцією завдання. По-четверте, найбільший ефект дають вправи, де учасник має можливість не лише зрозуміти, а й пережити, порівняти, відчувати різницю між деструктивною й конструктивною реакцією. По-п'яте, після емоційно інтенсивних етапів обов'язково потрібні фази стабілізації й рефлексії. По-шосте, теоретичний матеріал має подаватися коротко, через діалог і з негайним переходом у практику. По-сьоме, особливу увагу слід приділяти ролі тренера як модератора динаміки: саме його гнучкість, чутливість до групи та вміння керувати темпом часто визначають, чи стане програма справді розвивальним простором, а не просто набором вправ. Таким

чином, практичний аналіз реалізації програми підтверджує її методичну життєздатність і водночас окреслює ті умови, за яких її впровадження може бути максимально ефективним у роботі з підлітками.

Висновки до розділу 3

Загалом результати розробки та апробації програми розвитку м'яких навичок підтверджують її доцільність та ефективність у роботі з підлітками. Представлена програма демонструє внутрішню цілісність, оскільки поєднує розвиток емоційного інтелекту, комунікативних навичок і стресостійкості як взаємопов'язаних компонентів, що опосередковано впливають на рівень конфліктності підлітків.

Практичний аналіз впровадження програми дозволив уточнити ключові умови її ефективності, серед яких особливого значення набувають адаптивність до групової динаміки, оптимальна кількість учасників, поєднання емоційно насичених і структурованих етапів роботи, а також активне залучення підлітків через діалог і практичні вправи.

Відтак, запропонована програма може бути рекомендована для використання в освітніх і психологічних практиках як ефективний інструмент профілактики підліткової конфліктності та розвитку ключових soft skills.

ВИСНОВКИ

У результаті виконання поставлених завдань було отримано такі узагальнені висновки.

1. Конфліктність в межах сучасної психології розглядається як феномен, формування і розвиток якого викликаний взаємодією особистісних, емоційних та соціально-психологічних чинників. У підлітковому віці вона набуває особливої інтенсивності, що пов'язано з кризовими процесами розвитку, підвищеною емоційною реактивністю, актуалізацією потреби в самоствердженні та недостатньою сформованістю навичок саморегуляції й конструктивної міжособистісної взаємодії. Водночас встановлено, що конфліктність не має однозначно негативного характеру, проте за відсутності ефективних регуляторних механізмів вона може трансформуватися у деструктивні форми поведінки.
2. У ході дослідження розкрито роль емоційного інтелекту, стресостійкості та комунікативних навичок як ключових психологічних чинників регуляції конфліктності. Теоретичний аналіз дозволив визначити, що емоційний інтелект забезпечує усвідомлення та контроль емоційних реакцій, комунікативні навички – ефективність міжособистісної взаємодії, а стресостійкість – здатність до збереження саморегуляції в умовах напруги. У сукупності ці компоненти формують інтегративну систему м'яких навичок, яка опосередковує характер реагування підлітка у конфліктних ситуаціях, що обґрунтовує їх вибір як предмета емпіричного дослідження.
3. Емпіричне дослідження дозволило визначити вихідний рівень розвитку м'яких навичок і конфліктності підлітків та обґрунтувати дизайн формувального експерименту. Досліджувана вибірка відрізняється варіативністю показників емоційного інтелекту, комунікативних навичок і стресостійкості, а також наявністю проявів конфліктної поведінки різного ступеня вираженості. Розроблений дизайн дослідження (до–після з формувальним впливом) забезпечив можливість виявлення змін

показників унаслідок цілеспрямованого розвитку м'яких навичок, а використаний психодіагностичний інструментарій дозволив комплексно оцінити як рівень розвитку досліджуваних навичок, так і загальну схильність до конфліктної поведінки.

4. Аналіз динаміки показників демонструє статистично значуще підвищення рівня емоційного інтелекту, комунікативних навичок і стресостійкості після реалізації тренінгової програми, що підтверджує ефективність формувального впливу. Водночас зафіксовано тенденцію до зниження показників конфліктності як загальної схильності до конфліктної поведінки, що у поєднанні з якісними результатами дає підстави припускати зменшення деструктивних форм конфліктної взаємодії.
5. На основі отриманих результатів розроблено та обґрунтовано програму розвитку м'яких навичок і методичні рекомендації щодо її впровадження. Практичний аналіз реалізації програми продемонстрував її ефективність за умов дотримання принципів інтерактивності, адаптивності до групової динаміки, поєднання емоційного досвіду з рефлексією та оптимальної організації тренінгового процесу. Запропоновані рекомендації можуть бути використані у діяльності психологів і педагогів як інструмент профілактики конфліктності підлітків та розвитку ключових соціально-психологічних компетентностей останніх.

Узагальнюючи результати емпіричного дослідження, можна зазначити, що перша гіпотеза про те, що розвиток м'яких навичок сприяє зниженню рівня конфліктності підлітків, отримала часткове підтвердження: встановлено статистично значуще підвищення рівня емоційного інтелекту, комунікативних навичок і стресостійкості, а також тенденцію до зниження конфліктності, яка, однак, не досягла статистичної значущості. Водночас друга гіпотеза про можливість розвитку м'яких навичок у підлітковому віці знайшла підтвердження як у теоретичному, так і в емпіричному аспектах, що засвідчує ефективність цілеспрямованого формувального впливу на зазначені психологічні характеристики.

Таким чином, мету дослідження досягнуто, поставлені завдання виконано, а отримані результати підтверджують значення розвитку м'яких навичок як важливого ресурсу зниження рівня конфліктності підлітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамян Н. Д. Конфліктність як вікова характеристика підлітків та юнаків. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2014. № 6. С. 3-18.
2. Антонійчук Н. Конфліктна поведінка особистості як результат впливу об'єктивних та суб'єктивних чинників. *Вісник Львівського університету. Сер. Психологічні науки*. 2019. Вип. 5. С. 3-5.
3. Барчі Б. В. Агресивність і конфліктність у самоствердженні особистості підлітків. *Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, 17-18 травня 2017 р.* Мукачево: Вид-во МДУ, 2017. С. 200-202.
4. Бігунов Д. О. Багатоаспектність психологічного поняття «конфліктність особистості». *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 14. С. 129-132.
5. Богучарова О. І. Емоційний інтелект як чинник ефективності прийняття управлінських рішень у системі державного управління. *Вісник Дніпропетровського університету. Сер. Психологія*. 2015. № 21. С. 12-23.
6. Бондар О. В. Конфліктність у підлітковому середовищі. *Збірник наукових праць молодих вчених*. 2021. № 6. С. 157-163.
7. Бондар С. О. Конфліктність як основна проблема підліткового віку. *Політ. Сучасні проблеми науки : збірник доп. учасн. XVIII Міжнар. наук.-практ. конф., 3-6 квітня 2018 р.* Київ: Національний авіаційний університет, 2018. С. 282.
8. Бондарчук Д., Проскурка Н. Вплив емоційного інтелекту на вибір стратегії поведінки в конфлікті. *Вісник НАУ. Сер. Педагогіка. Психологія*. 2022. С. 91-96.
9. Бортун Б. О. Конструктивна конфліктність як показник психологічного здоров'я особистості. *Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я*

- : матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф., 18 листопада 2020 р. Київ, 2020. С. 19-22.
10. Бортун Б. О. Теоретична операціоналізація поняття «конструктивна конфліктність» особистості. *Вісник післядипломної освіти. Сер. Соціальні та поведінкові науки*. 2020. Вип. 21 (41). С. 28-46.
11. Булава А. О. Конфліктність підлітка як чинник його соціометричного статусу в класному колективі. *Науково-прикладні аспекти сучасної психології*: матеріали доп. учасн. I Всеукр. Інтернет конф. для студентів, аспірантів та молодих учених, 28 жовтня 2016 р. Маріуполь, 2016. С. 27-30.
12. Булах Б., Поджинська О. Внутрішньоособистісні конфлікти студентської молоді: психологічні детермінанти та шляхи подолання. *Universum*. 2026. № 28. С. 194-197.
13. Буняк Н. А., Єнджейчак О. М. Психологічні детермінанти конфліктності у студентському віці. *Актуальні задачі сучасних технологій*: Збірник тез доповідей VI Міжнародної науково-технічної конференції молодих учених та студентів. 2017. № 3. С. 181-182.
14. Васюк К. Проблеми міжособистісного спілкування в осіб з різним рівнем емоційного інтелекту в умовах воєнного стану. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. С. 20-28.
15. Войцехівська Н. Типологія конфліктної особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер. Лінгвістика*. 2013. С. 161-167.
16. Волянська О. В. Проблема агресивної поведінки підлітків: фактори та механізми соціалізації. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2016. Вип. 3 (30). С. 117-134.
17. Герасімова Н. Є., Герасімова І. В. Особистісна конфліктність: особливості, різновиди. *Вісник Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького. Сер. Педагогічні науки*. 2017. № 4. С. 49-55.

- 18.Гірник А. М., Резаненко В. Ф. Концепт конфлікт у західній культурі та в культурі традиційних суспільств Далекого Сходу. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2012. № 136. С. 37-42.
- 19.Гуменюк В. В. Прояв конфліктності особистості у соціальній взаємодії. *Збірник наукових праць молодих вчених*. 2018. № 2. С. 242-248.
- 20.Дуткевич Т. В. Психологічний зміст поняття конфліктності. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 20. С. 192-200.
- 21.Єременко Л. В., Ісакова О. І., Шлеїна Л. І., Зімонова О. В. Аналіз підходів до розуміння конфліктності як якості особистості в соціальній психології. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти : збірник науково-методичних праць ТДАТУ*. 2023. Вип. 26. С. 63-73.
- 22.Камінська О. Особистісні детермінанти конфліктності в підлітковому віці. *Психологія: реальність і перспективи*. 2020. № 14. С. 84-89.
- 23.Карпенко Є. В. Психологія емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості : дис. ... д-ра пс. Наук : 19.00.07. Івано-Франківськ: 2020. 497 с.
- 24.Карпінко Є. В. Сучасні вектори дослідження емоційного інтелекту особистості. *Психологія і особистість*. 2019. № 1 (15). С. 60-72.
- 25.Коновальчук І. М. Соціально-психологічні причини конфліктів в міжособистісній взаємодії. *Актуальні питання сімейної медицини*. Житомир: Полісся, 2010. С. 424-432.
- 26.Кормило О. Особливість протікання конфліктів у підлітковому віці. *Discussion and development of modern scientific research : the 4th International scientific and practical conference*. Helsinki: International Science Group, 2022. P. 411-417.
- 27.Котлова Л. Психологічний аналіз учбових конфліктів. *Прикладні аспекти психології особистісного зростання : зб. наук. праць викладачів та студентів*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім.. І. Франка. 2015. Вип. 1. С. 11-14.

- 28.Кравчук Н. П. Причини виникнення міжособистісних конфліктів у дітей дошкільного віку в ЗДО. *Психолого-педагогічний супровід розвитку особистості дитини в умовах закладу дошкільної освіти і сім'ї* : матеріали ІІІ Всеукр. наук.-практ. конф., 25 листоп. 2021 р. Умань : Візаві, 2021. С. 83-87.
- 29.Красільников І. Онтологічна суб'єктність як детермінанта подання внутрішньої конфліктності. *Психологія і особистість*. 2017. № 2. С. 40-49.
- 30.Крижка А. М. Тип темпераменту та конфліктність особистості. *Тези учасників 76-ї наукової конференції професорів, викладачів, наукових працівників, іспірантів та студентів Полтавського політехнічного університету ім. Юрія Кондратюка*, 14-23 травня 2024 р. Полтава, 2024. С. 198-200.
- 31.Кузьменко Т. М. До проблеми дослідження феномена «емоційна нестабільність» та шляхів гармонізації емоційної сфери особистості. *Адаптаційні можливості дітей та молоді* : матеріали ХІІ міжнародної науково-практичної конференції, 13–14 вересня 2018 р. Одеса: Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2018. Ч. 2. С. 134-137.
- 32.Куниця І. Ю. Проблеми конфліктів у шкільному колективі. *Нові тенденції та явища у дитячому і молодіжному середовищі в Україні: цивілізаційний, культурологічний, інформаційний виміри* : зб. наук. праць за результатами методологічного семінару НАПН України. Київ, 2017. С. 114-120.
- 33.Кучинова Н. М. Психологічні особливості конфліктів підлітків з батьками. *Scientific research in the modern world : The 9th International scientific and practical conference*, June 28-30, 2023. Toronto: Perfect Publishing, 2023. P. 218-221.
- 34.Кушнір Н. А., Вакар В. В. Стилi міжособистісного спілкування у осіб з різним емоційним інтелектом. *Наука, освіта та технології: світові тенденції та регіональний аспект* : збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції, 17 травня 2025 р. Рівне: ЦФЕНД, 2025. С. 111–113.

- 35.Лазуренко О. О. До питання щодо розвитку поняття «емоційна компетентність» у психології. *Scientific review*. 2015. № 11. Т. 1. URL: <https://www.naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/370> (дата звернення: 28.02.2026).
- 36.Мазоха І. С. Агресивність як чинник конфліктної поведінки особистості. *Наука і освіта* : наук.-практ. журнал. 2016. № 9. С. 99–104.
- 37.Мельничук М., Рева М. Вплив акцентуацій характеру на формування агресивності підлітків. *Молодий вчений*. 2023. Вип. 12 (124). С. 97-100.
- 38.Мойсеєва О. Є. Агресія підлітків: причини виникнення та можливості психокорекції. *Юридична психологія*. 2015. Вип. 1. С. 139-148.
- 39.Павелків В. Р. Психологічний аналіз змісту та типології проблеми агресивності у психологічній науці. *Психологія: реальність і перспективи*. 2013. Вип. 2. С. 139-143.
- 40.Петечел О. Ю. Теоретичний аналіз проблеми агресії. *Актуальні проблеми вдосконалення чинного законодавства України*. 2017. Вип. 44. С. 88-102.
- 41.Регенель Д. Конфліктність особистості: теоретичний аналіз. *Психологічні дослідження*. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2022. Вип. 15. С. 69-73.
- 42.Ровенська В., Смирнова І., Латишева О. Комунікації та управління конфліктами в операційних та ІТ проєктах. *Вісник приазовського державного технічного університету. Сер. Економічні науки*. 2023. № 1 (38). С. 12-20.
- 43.Рудніченко Є., Гавловська Н., Жемінський Я., Каткова Т. Комунікація як інструмент управління конфліктами в бізнес-середовищі. *Development Service Industry Management*. 2025. № 3. С. 141-146.
- 44.Свідерська Г. М., Шевченко М. О. Особистісні риси як детермінанти конфліктних стосунків у студентів. *Innovation and development in world science* : The 2 nd International scientific and practical conference, December 1-3, 2025. Zurich: MDPC Publishing, 2025. P. 438–443.

- 45.Тептюк Ю. Психологічні умови розвитку стресостійкості особистості у дорослому віці. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2018. № 1. С. 44-47.
- 46.Трофимчук В. В. Теоретичний аналіз феномену «агресивність особистості». *Проблеми сучасної психології*. 2018. № 1. С. 184-188.
- 47.Ульянова Т. Співвідношення конфліктності та схильності до переживань психологічних бар'єрів. *Вісник Львівського університету. Сер. Психологічні науки*. 2021. № 8. С. 172-178.
- 48.Ульянова Т. Ю. Індивідуально-психологічні особливості конфліктності як властивості особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2016. 282 с.
- 49.Ульянова Т. Ю. Конфліктність як чинник співпереживання. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського* : зб. наук. пр. 2014. № 7-8. С. 39-47.
- 50.Усова К. В. Конфліктність у молодому віці як предмет психологічного аналізу. *Філософія спілкування*. 2025. № 11. С. 238–247.
- 51.Чайковська О. М. Психологічні особливості конфліктності особистості у підлітковому віці. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 38(1). С. 251-257.
- 52.Чала О. А. Сутність та детермінанти деструктивної конфліктності особистості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Психологічні науки* : зб. наук. пр. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. № 26 (50). Ч. I. С. 399-403.
- 53.Янів С., Бойчук В. Ненасильницька комунікація в освіті під час війни. *Природничі та гуманітарні науки. Актуальні питання* : матеріали VII Міжнародної студентської науково-технічної конференції. 2024. С. 275-277.
- 54.Adham T. K. I. Conflict resolution in team: Analyzing the of conflicts and best skills for resolution. *Scholars Journal of Engineering and Technology*. 2023. № 11 (08). P. 152-162.

55. Afzalur Rahim M., Psenicka C., Polychroniou P., Zhao J. H., Yu C. S. A model of emotional intelligence and conflict management strategies: A study in seven countries. *The International journal of organizational analysis*. 2002. № 10 (4). P. 302-326.
56. Ang M. Advanced communication skills: conflict management and persuasion. *Academic Medicine*. 2002. № 77 (11). C. 1166–1171.
57. Bernas K. H., Major D. A. Contributors to stress resistance: Testing a model of women's work-family conflict. *Psychology of Women Quarterly*. 2000. № 24 (2). P. 170-178.
58. Geuens N., Franck E., Van Bogaert P. Stress resistance strategies. *Concepts, evidence, and interventions for improvement : The organizational context of nursing practice*. Cham: Springer International Publishing. 2017. P. 279-293.
59. Johansson E., Emilson A. Conflicts and resistance: Potentials for democracy learning in preschool. *International Journal of Early Years Education*. 2016. № 24 (1). C. 19-35.
60. Winardi M. A., Prentice C., Weaven S. Systematic literature review on emotional intelligence and conflict management. *Journal of global scholars of marketing science*. 2022. № 32 (3). P. 372-397.
61. Yun H., Kettinger W. J., Lee C. C. A new open door: the smartphone's impact on work-to-life conflict, stress, and resistance. *International Journal of Electronic Commerce*. 2012. № 16 (4). P. 121-152.

ДОДАТКИ

Додаток А

Зміст і структура програми

Емоційний інтелект

Мета заняття: формування у підлітків базових навичок емоційної грамотності: усвідомлення та розпізнавання власних емоцій, розуміння емоцій інших людей, розвиток емпатії та навичок конструктивного вираження почуттів у міжособистісній взаємодії.

Завдання заняття:

- сформулювати уявлення про поняття емоційного інтелекту;
- навчити учасників розпізнавати та називати власні емоції;
- розмежувати емоції та поведінкові реакції;
- сформулювати навички конструктивного вираження емоцій;
- розвинути здатність аналізувати емоційні ситуації;
- ознайомити учасників із невербальними проявами емоцій.

Очікувані результати

Після завершення заняття учасники:

- усвідомлюють власні емоційні стани;
- розширюють емоційний словник;
- розуміють різницю між емоцією та реакцією;
- застосовують формулу конструктивного вираження почуттів;
- демонструють більшу чутливість до емоцій інших людей;

Методи та форми роботи

Психосвітня міні-лекція, групова дискусія, рольові вправи, моделювання конфліктних ситуацій, вправи на невербальну комунікацію, групова рефлексія.

Структура заняття

1. Вступний блок: створення безпечного простору

На початку заняття встановлюються правила взаємодії у групі:

- конфіденційність;
- взаємна повага;
- право не відповідати на особисті питання;
- добровільність участі у вправах.

Далі проводиться коротке обговорення, спрямоване на актуалізацію теми:

- що таке емоції;
- коли вони виникають;
- що таке емоційний інтелект;
- навіщо людині вміння розуміти власні емоції.

Учасникам пропонується оцінити власний рівень емоційності за десятибальною шкалою та коротко пояснити свою оцінку.

2. Робота з власними емоціями: модель «4 кроки»

Учасникам пропонується проста модель роботи з емоціями, що складається з чотирьох етапів.

Крок 1. Прийняття емоції

Обговорюється теза про те, що всі емоції є нормальними і мають право на існування.

Учасники обговорюють поширені соціальні установки щодо емоцій (наприклад: «не плач», «не злись», «будь сильним»).

Мета етапу — нормалізація емоційних переживань.

Крок 2. Розпізнавання

Учасники називають різні емоції (страх, злість, тривога, сором, образа, радість тощо) та пригадують життєві ситуації, коли вони виникали.

Мета — розвиток емоційного словника.

Крок 3. Раціоналізація

Учасникам пропонується проаналізувати ситуацію та відокремити:

- факти;
- власні емоції;
- можливі причини виникнення цих емоцій.

Розглядаються приклади конфліктних ситуацій (наприклад, непорозуміння з другом або батьками).

Крок 4. Конструктивне вираження емоцій

Учасникам пропонується формула конструктивного повідомлення:

«Я відчуваю ..., тому що ..., і мені хотілося б ...»

Ця формула відпрацьовується на простих побутових ситуаціях.

3. Рольова вправа: аналіз емоційної ситуації

Учасники виконують ролі:

- герой ситуації;
- той, хто визначає емоцію;
- той, хто аналізує причину;
- той, хто формулює конструктивне повідомлення.

Група отримує одну із ситуацій:

- друг позичив гроші і не повертає;
- несправедливе звинувачення у списуванні;
- не запросили на вечірку;
- погана оцінка після тривалої підготовки;
- поширення пліток.

Після виконання вправи група обговорює можливі способи конструктивного реагування.

4. Рольова симуляція конфлікту

Учасникам пропонується змодельовати конфліктну ситуацію у форматі рольової гри.

Учасники отримують ролі (наприклад, члени родини) та відтворюють ситуацію емоційного загострення.

Після цього конфлікт розігрується повторно, але вже з використанням навичок емоційного інтелекту:

- називання емоцій;
- використання «Я-повідомлень»;
- формулювання прохання замість звинувачення.

Мета вправи — показати різницю між імпульсивною та конструктивною реакцією.

5. Вправа на розпізнавання емоцій (запасна)

Учасники по черзі демонструють емоцію за допомогою міміки та жестів, не називаючи її.

Інші учасники намагаються визначити, яку емоцію було зображено.

Використовуються базові емоції:

- радість
- сум
- злість
- страх
- сором
- ревності
- здивування

Мета вправи — розвиток навичок розпізнавання невербальних проявів емоцій.

6. Рефлексія

Наприкінці заняття учасники відповідають на запитання:

- що було найбільш корисним;
- що було складним;
- що нового вони дізналися про власні емоції.

Учасники формують одну навичку, яку вони спробують використати протягом наступного тижня.

Рольова вправа «Ток-шоу: сімейний конфлікт»

Мета вправи: розвиток емоційного інтелекту, емпатії та навичок аналізу конфліктних ситуацій через моделювання міжособистісної взаємодії.

Завдання вправи:

- навчити учасників розпізнавати емоції різних сторін конфлікту;
- розвинути здатність дивитися на ситуацію з різних позицій;
- сформулювати навички аналізу причин конфлікту;
- відпрацювати конструктивне обговорення складних емоційних ситуацій.

Рольова симуляційна гра у форматі телевізійного ток-шоу.

Учасники отримують ролі персонажів, які є учасниками або свідками сімейного конфлікту. Ведучий (тренер або один з учасників) модерує дискусію, ставить запитання та пропонує персонажам пояснити свою позицію.

Матеріали

- картки ролей;
- опис конфліктної ситуації;
- простір для групової дискусії.

Опис ситуації

У центрі обговорення — конфлікт у родині, де подружжя проживає разом із матір'ю чоловіка. Постійні побутові конфлікти, взаємні звинувачення та втручання інших людей призводять до зростання напруги в родині.

Під час ток-шоу кожен учасник представляє одну із сторін конфлікту та пояснює:

- свої емоції;
- причини поведінки;
- власне бачення ситуації.

Хід вправи

1. Розподіл ролей

Учасники отримують картки з описом персонажів. Кожна картка містить:

- емоції персонажа;
- ключові ситуації;
- можливі мотиви поведінки.

2. Проведення ток-шоу

Ведучий ставить персонажам запитання, наприклад:

- що відбувається у вашій родині;
- як ви почуваєтеся у цій ситуації;
- кого ви вважаєте винним у конфлікті;
- що, на вашу думку, могло б покращити ситуацію.

Інші учасники можуть ставити додаткові запитання.

3. Групове обговорення

Після завершення рольової частини проводиться рефлексія:

- які емоції переживав кожен персонаж;
- які потреби стояли за їхніми реакціями;
- що могло б допомогти вирішити конфлікт;
- як учасники поводитися б у реальному житті.

Приклади карток ролей

Персонаж 1. Дружина

Емоції

- образа — чоловік не захищає її у конфлікті зі свекрухою
- розчарування — її зусилля в домашньому господарстві постійно критикують
- злість — вона відчуває себе чужою у власному домі
- самотність — її потреби залишаються непочутими

Ситуації

- свекруха публічно висміяла її кулінарні навички під час вечері
- під час спроби змінити інтер'єр свекруха заявила, що це її квартира
- чоловік не втрутився, коли його мама назвала дружину ледаркою

Персонаж 2. Чоловік**Емоції**

- роздратування через постійні конфлікти між дружиною і матір'ю
- почуття провини — він розуміє, що дружина страждає
- страх втратити комфорт звичного життя
- злість через необхідність робити вибір між близькими людьми

Ситуації

- мати постійно нагадує про свою турботу і підтримку
- дружина наполягає на переїзді
- у дитинстві мати завжди приймала рішення за нього

Персонаж 3. Свекруха**Емоції**

- страх втратити зв'язок із сином
- почуття зверхності — переконана, що краще знає, як вести господарство
- образа на невістку
- гнів через можливий переїзд подружжя

Ситуації

- невістка критикує речі, які купує свекруха
- син перестає приділяти їй увагу
- свекруха присвятила життя вихованню сина після розлучення

Персонаж 4. Сусідка**Емоції**

- обурення через постійні сварки
- безпорадність — не знає, як вплинути на ситуацію

Ситуації

- її дитина не може заснути через шум
- сварки часто відбуваються зранку або пізно ввечері

Персонаж 5. Подруга сім'ї**Емоції**

- тривога за подругу
- роздратування через напружену атмосферу в родині

Ситуації

- під час вечірки стала свідком сварки
- одного разу побачила, як дружина плакала на кухні

Рефлексійні запитання після гри

1. Які емоції були найбільш помітними у цій ситуації?
2. Чиї мотиви було найскладніше зрозуміти?
3. Які потреби стояли за поведінкою кожного персонажа?
4. Що могло б допомогти вирішити конфлікт?
5. Які навички емоційного інтелекту могли б покращити цю ситуацію?

Заняття. Ефективна комунікація

Мета заняття: розвиток у підлітків базових навичок ефективної комунікації, зокрема вміння чітко передавати інформацію, уважно слухати співрозмовника, ставити уточнювальні запитання та усвідомлювати типові бар'єри, що виникають у процесі спілкування.

Завдання заняття:

- актуалізувати уявлення учасників про сутність комунікації;

- продемонструвати механізми спотворення інформації під час її передачі;
- визначити основні бар'єри комунікації;
- ознайомити учасників із правилами ефективної комунікації;
- розвинути навички активного слухання;
- сформулювати вміння конструктивно формувати власні висловлювання.

Методи роботи: міні-лекція, інтерактивні вправи, робота в парах і малих групах, групове обговорення, рефлексія.

Матеріали: слайди презентації, аркуші паперу, ручки або маркери, картки із завданнями для вправ.

Хід заняття

1. Вправа «Зіпсований телефон»

Заняття розпочинається з інтерактивної вправи, що демонструє особливості передачі інформації.

Учасники стають у лінію або коло. Першому учаснику тренер розповідає коротку історію. Завдання полягає в тому, щоб передати цю інформацію наступному учаснику безпосередньо, а той передає її далі. Процес продовжується до останнього учасника.

Після завершення останній учасник озвучує отримане повідомлення, після чого група порівнює його з початковим варіантом.

У ході обговорення учасники аналізують:

- які частини повідомлення були втрачені або змінені;
- чому інформація спотворюється;
- які фактори можуть впливати на точність передачі інформації у реальному житті.

Ця вправа дозволяє наочно продемонструвати, що у процесі комунікації інформація може значно змінюватися, якщо учасники не уточнюють деталі або передають повідомлення неточно.

2. Обговорення поняття комунікації

Після вправи тренер пропонує учасникам обговорити питання:

- що таке комунікація;
- для чого люди спілкуються;
- чому іноді люди не розуміють одне одного.

Учасники висловлюють свої думки, після чого тренер узагальнює відповіді та пояснює, що комунікація — це процес обміну інформацією між людьми, який включає не лише слова, але й інтонацію, жести, міміку та контекст ситуації.

3. Вправа «Правила неправильної комунікації»

Учасникам пропонується подумати над питанням:

«Що потрібно робити, щоб комунікація точно не відбулася?»

Учасники пропонують варіанти, а тренер записує їх на дошці.

Серед типових відповідей зазвичай з'являються такі бар'єри комунікації:

- перебивання співрозмовника;
- переведення розмови на себе;
- монологи без можливості відповіді;
- відхід від теми розмови;
- відсутність уваги до співрозмовника.

Після цього тренер узагальнює відповіді та підводить учасників до висновку, що ефективна комунікація потребує дотримання певних правил.

4. Правила ефективної комунікації

Тренер коротко пояснює основні принципи ефективного спілкування:

1. Чітко формулювати свою думку.
2. Бути чесним і відкритим у комунікації.
3. Ставити уточнювальні запитання.
4. Давати співрозмовнику можливість висловитися.
5. Пам'ятати про повагу до іншої людини.

6. Усвідомлювати мету розмови.

Для закріплення правил учасникам пропонуються короткі ситуаційні приклади, у яких необхідно визначити, які комунікаційні помилки були допущені та як їх можна виправити.

5. Вправа «Спиною до спини»

Учасники об'єднуються у пари та сідають **спиною один до одного**, щоб не бачити малюнок партнера.

Кожній парі пропонується тема для малюнка, наприклад:

- весна
- замок
- космічний корабель
- парк

Завдання полягає у тому, щоб **намалювати максимально однакові малюнки**, не дивлячись на роботу партнера.

Учасники можуть спілкуватися лише словами, описуючи, що саме вони малюють.

Після завершення вправи учасники порівнюють малюнки та обговорюють:

- що допомагало зробити малюнки схожими;
- які формулювання були найбільш зрозумілими;
- де виникали труднощі у поясненнях.

Вправа демонструє, що точність формулювання та уточнення деталей є важливими для ефективної передачі інформації.

6. Вправа «Малювання із заплющеними очима»

Учасники працюють у парах.

Один учасник отримує зображення, яке демонструється на слайді. Другий учасник **закриває очі або використовує пов'язку**.

Перший учасник дає інструкції, як намалювати зображення. Другий намагається відтворити малюнок лише на основі словесних пояснень.

Після завершення учасники міняються ролями.

У ході обговорення група аналізує:

- які інструкції були зрозумілими;
- які пояснення викликали труднощі;
- як можна було б зробити інструкції більш точними.

7. Вправа «Активне слухання»

Учасники працюють у парах. Один учасник розповідає коротку історію з власного життя або описує певну ситуацію.

Завдання другого учасника — уважно слухати та використовувати елементи активного слухання:

- не перебивати співрозмовника;
- підтримувати контакт очима;
- ставити уточнювальні запитання;
- перефразовувати почуту інформацію.

Після завершення учасники обговорюють, як вони почувалися в ролі оповідача і слухача.

8. Рефлексія

Наприкінці заняття учасники відповідають на запитання:

- що нового вони дізналися про комунікацію;
- яка вправа була найбільш корисною;
- що було найскладнішим;
- які навички вони хотіли б використати у повсякденному житті.

Кожен учасник формулює одну комунікаційну навичку, яку він планує застосувати протягом наступного тижня.

Заняття 3. Стресостійкість

Мета заняття: формування у підлітків розуміння природи стресу, його проявів та механізмів виникнення, а також розвиток навичок саморегуляції та конструктивного реагування у стресових ситуаціях.

Завдання заняття:

- сформулювати розуміння поняття стресу та його різновидів;
- допомогти учасникам усвідомити власні реакції на стрес;
- розвинути навички керування емоціями у стресових ситуаціях;
- сформулювати уявлення про ефективні способи подолання стресу;
- навчити учасників контролювати свою поведінку в умовах напруження.

Методи роботи: інтерактивні вправи, групове обговорення, рольові елементи гри, міні-лекція, практичні техніки саморегуляції.

Матеріали: презентація, картки із ситуаціями, конверти для гри, аркуші паперу, маркери.

Хід заняття

1. Вправа «Стрес-тест»

На початку заняття учасникам повідомляється, що їм необхідно пройти короткий тест. Тренер встановлює таймер і пояснює, що тест є важливим, а на його виконання відводиться лише кілька хвилин.

Учасники починають виконувати завдання, однак через короткий час тренер зупиняє процес і повідомляє, що тест насправді не був справжнім.

Мета вправи — створити короткочасну ситуацію напруження, щоб учасники змогли відчувати власні реакції на стрес.

Після завершення вправи проводиться обговорення:

- які емоції виникли під час виконання тесту;
- чи з'явилось хвилювання або напруження;
- які фізичні або емоційні реакції вони помітили у себе.

Ця вправа допомагає учасникам усвідомити, що навіть короткочасна ситуація невизначеності може викликати стресову реакцію.

2. Обговорення поняття стресу

Після вправи тренер пропонує учасникам сформулювати, що таке стрес.

Учасники висловлюють свої думки, після чого тренер узагальнює відповіді та пояснює, що **стрес — це природна реакція організму на складні, несподівані або небезпечні ситуації.**

Додатково обговорюється питання:

- чи завжди стрес є негативним;
- у яких ситуаціях він може бути корисним.

3. Обговорення видів стресу

Учасникам пояснюються основні види стресу:

Еустрес (позитивний стрес)

Такий стрес може мотивувати людину діяти та досягати результатів.

Дистрес (негативний стрес)

Це стрес, який перевантажує організм та викликає втому і виснаження.

Гострий стрес

Виникає швидко та зникає після вирішення ситуації.

Хронічний стрес

Тривалий стрес, який накопичується протягом довгого часу та може негативно впливати на здоров'я.

4. Вправа «Визнач тип стресу»

Учасники отримують різні життєві ситуації.

Їх завдання:

- визначити тип стресу, який виникає у запропонованій ситуації;
- обговорити, що людина може робити у такій ситуації.

Після виконання вправи учасники обговорюють результати:

- які ситуації були найбільш знайомими;

- як можна зменшити негативний стрес.

5. Прояви стресу

Після цього тренер пропонує учасникам відповісти на питання:

Як проявляється стрес у людини?

У процесі обговорення виділяються основні прояви:

Фізичні прояви

- напруження у тілі;
- прискорене серцебиття;
- відчуття втоми.

Емоційні прояви

- тривога;
- страх;
- роздратування.

Поведінкові прояви

- проблеми зі сном;
- дратівливість;
- уникнення спілкування.

Когнітивні прояви

- складність концентрації;
- труднощі у прийнятті рішень.

6. Обговорення неефективних способів боротьби зі стресом

Учасники обговорюють, які способи люди іноді використовують для подолання стресу, але які насправді не є ефективними.

Серед прикладів:

- вживання алкоголю або нікотину;
- ізоляція від інших людей;
- агресивна поведінка;
- уникнення проблем.

7. Групове завдання «Реклама антистресу»

Учасники об'єднуються у команди.

Завдання кожної команди — створити соціальну рекламу засобу боротьби зі стресом.

Команди повинні:

- придумати власний «продукт» (наприклад, медитацію, здоровий сон, спорт);
- підготувати коротку презентацію;
- представити її перед групою.

Інші учасники можуть ставити запитання або дискутувати щодо представлених ідей.

8. Практичні вправи для подолання стресу

Учасники виконують кілька коротких вправ саморегуляції.

Вправа «Стисни і відпусти»

Учасники напружують різні групи м'язів на кілька секунд, після чого різко їх розслабляють.

Вправа «Струси з себе стрес»

Учасники активно струшують руки, ноги та плечі, уявляючи, що разом із рухами позбавляються напруги.

Вправа «Розтопи напругу»

Учасники уявляють себе сніговиком, який поступово тане та розслабляє тіло.

Техніка «5-4-3-2-1»

Метод заземлення через органи чуття:

- 5 речей, які бачиш
- 4 звуки
- 3 предмети, яких можеш торкнутися
- 2 запахи
- 1 смак

Дихання за трикутником

- вдих — 4 секунди
- затримка — 4 секунди
- видих — 4 секунди

9. Метод «Стій — Думай — Дій»

Тренер пропонує учасникам обговорити алгоритм дій у стресових ситуаціях.

Стій — зробити паузу та заспокоїтися.

Думай — зрозуміти причину хвилювання.

Дій — обрати конкретний крок для вирішення ситуації.

Учасники можуть поділитися власним досвідом ситуацій, у яких цей алгоритм міг би бути корисним.

10. Причини стресу під час іспитів

Окремо обговорюється ситуація стресу під час тестів та іспитів.

Учасники називають можливі причини хвилювання:

- негативні думки;
- невизначеність результату;
- тиск з боку батьків або оточення.

12. Гра з конвертами

Наприкінці заняття проводиться інтерактивна гра.

Кожен учасник отримує конверт із папірцем. Учасникам повідомляється, що **лише один із них отримав особливий папірець**, і завдання групи — визначити цю людину.

Учасники можуть ставити один одному запитання, обговорювати відповіді та голосувати за того, кого вони підозрюють.

Після кожного раунду один учасник вибуває з гри.

Однак справжня особливість гри полягає у тому, що **папірець є у кожному конверті**, тобто «особливої людини» не існує.

Мораль гри полягає у демонстрації того, як **стрес та напруження можуть впливати на поведінку людей, змушуючи їх підозрювати інших і поспішати з висновками**.

Також ця вправа дозволяє учасникам відчувати необхідність контролювати свої емоції та зберігати спокій у ситуації невизначеності.

Рефлексія

Наприкінці заняття учасникам пропонується коротко відповісти на кілька запитань:

- Що нового ви сьогодні дізналися про стрес?
- Яка вправа або частина заняття була для вас найбільш корисною?
- Які реакції на стрес ви помічаєте у себе?
- Яку техніку подолання стресу ви хотіли б використовувати у житті?

Також учасники завершують фразу: **«Після цього заняття у стресовій ситуації я спробую...»**

Домашнє завдання

Протягом тижня звернути увагу на одну ситуацію, у якій виник стрес, та коротко для себе визначити:

1. Що стало причиною стресу?
2. Які реакції ви відчули?

Який спосіб подолання стресу ви використали?

Сирі бали дослідження

№ РЕСП	ЕІ (ДО)	ЕІ (ПОСТ)	КОМ. (ДО)	КОМ (ПОСТ)	СТРЕС (ДО)	СТРЕС (ПОСТ)	КОНФЛ. (ДО)	КОНФЛ. (ПОСТ)
1	61	67	13	15	34	36	20	21
2	40	37	12	13	29	34	16	19
3	53	58	15	18	26	23	22	20
4	76	77	18	20	32	33	14	17
5	39	41	9	12	17	24	28	27
6	69	73	17	18	30	34	14	10
7	44	45	11	15	31	29	12	12
8	68	73	18	19	33	35	29	26
9	64	65	15	12	24	21	20	21
10	71	76	16	18	28	27	13	13
11	67	70	13	14	23	23	25	23
12	43	42	9	14	27	28	17	18
13	36	40	12	15	16	20	31	29
14	49	52	10	11	16	17	26	23
15	79	79	19	18	35	36	11	11
16	56	61	14	19	33	36	18	16
17	46	47	10	13	20	19	30	27
18	73	72	15	15	26	28	12	13
19	38	39	8	9	34	34	32	33
20	77	78	18	17	18	22	10	14
21	70	61	13	10	29	25	15	17
22	63	65	14	13	36	38	14	13
23	36	37	8	12	26	28	25	24
24	66	63	16	14	18	20	21	19
25	53	52	11	12	22	23	12	9
26	47	51	18	13	25	28	28	27
27	56	58	15	18	30	34	18	23
28	41	43	9	11	32	38	23	20
29	45	55	13	16	24	27	15	12
30	67	70	12	14	33	34	19	17
31	69	71	6	7	35	36	29	28
32	34	38	5	8	23	25	10	9
33	35	34	10	11	16	17	13	12
34	73	74	15	16	36	35	13	11
35	46	45	13	15	25	23	22	23
36	65	60	17	15	34	32	20	19
37	62	63	9	8	19	20	13	13
38	56	57	13	14	22	24	26	24
39	61	65	9	12	27	30	25	27
40	60	63	12	15	33	33	28	24

41	52	53	14	15	21	24	29	28
42	64	66	16	16	26	28	19	17
43	40	35	12	11	24	22	16	22
44	58	60	14	16	24	27	17	16
45	56	58	11	14	30	29	25	24
46	37	35	7	8	17	18	15	16
47	71	75	17	16	28	32	16	13
48	67	69	9	12	32	33	21	20
49	66	67	8	10	20	19	30	28
50	68	65	16	17	34	29	17	20
51	53	55	14	15	30	31	26	27
52	46	51	10	14	23	22	27	25
53	51	53	13	17	31	32	13	17