

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

**Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
кафедра психології**

**Психологічні чинники конфліктності
сучасного освітнього середовища**

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти -другий (магістерський)

Виконав:

студент 6 курсу, 203м групи
Тирша Максим Вікторович

Керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент Андрєєва Я.Ф.

*До захисту допущено
на засіданні кафедри*

протокол № _____ від _____ 2025 р.

Зав. кафедрою _____ доц. Андрєєва Я.Ф.

Чернівці -2025

АНОТАЦІЯ

Тирша Максим. Психологічні чинники конфліктності сучасного освітнього середовища. - Рукопис. Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «магістр» зі спеціальності 053 Психологія. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2025. 86 с.

У роботі проаналізовано проблему психологічних детермінант конфліктної поведінки учасників освітнього процесу (педагогів та студентів) в умовах воєнного стану. У роботі використовувалися методики: «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації» (К. Томас); опитувальник «ЕмІн» (Д. Люсін); «Діагностика професійного вигорання» (MBI); «Оцінка агресивності у стосунках» (А. Ассінгер) та «Шкала психологічного стресу» (PSM-25). Емпіричне дослідження виявило: високі показники професійного вигорання, психологічного стресу та агресивності мають прямий кореляційний зв'язок із вибором деструктивних стратегій поведінки в конфлікті (конкуренція, уникнення). Встановлено, що розвинений емоційний інтелект виступає протективним чинником, який знижує загальну конфліктогенність та сприяє вибору конструктивних стратегій взаємодії навіть в умовах підвищеного стресового навантаження.

Ключові слова: конфліктність, освітнє середовище, емоційний інтелект, професійне вигорання, стрес, агресивність.

ANNOTATION

Tyrsha Maksym. Psychological factors of conflict in the modern educational environment. - Manuscript. Qualification work for the degree of higher education "Master" in specialty 053 Psychology. Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. Chernivtsi, 2025. 86 p.

The paper analyzes the problem of psychological determinants of conflict behavior among participants in the educational process (teachers and students) under martial law. The following methods were used in the study: "Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument"; "EmIn" questionnaire (D. Lyusin); "Maslach Burnout Inventory" (MBI); "Assessment of Aggressiveness in Relations" (A. Assinger) and "Psychological Stress Measure" (PSM-25). Empirical research revealed: high indicators of professional burnout, psychological stress, and aggressiveness have a direct correlation with the choice of destructive conflict behavior strategies (competition, avoidance). It has been established that developed emotional intelligence acts as a protective factor that reduces overall conflictogenity and promotes the choice of constructive interaction strategies even under conditions of increased stress load.

Keywords: conflict, educational environment, emotional intelligence, professional burnout, stress, aggressiveness.

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів наукових досліджень інших авторів мають посилання на відповідне джерело. _____ М. Тирша

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО - МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНФЛІКТНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	10
1.1. Поняття конфлікту, конфліктності та освітнього середовища у психолого-педагогічній науці.....	10
1.2. Сучасне освітнє середовище України в умовах воєнного стану як простір підвищеної конфліктогенності.....	20
1.3. Психологічні чинники-детермінанти конфліктної поведінки: аналіз теоретичних моделей.....	25
1.4. Медіація та конструктивна комунікація як інструменти управління конфліктами в освіті.....	28
Висновки до Розділу 1.....	30
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ КОНФЛІКТНОСТІ.....	33
2.1. Організація, вибірка та етапи дослідження.....	33
2.2. Обґрунтування комплексу психодіагностичних методик.....	36
2.3. Процедура проведення дослідження та методи математико-статистичної обробки даних.	39
Висновки до Розділу 2.....	41
РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ КОНФЛІКТНОСТІ.....	43
3.1. Порівняльний аналіз рівнів конфліктності та психоемоційного стану учасників освітнього процесу.....	43
3.2. Емпіричне дослідження взаємозв'язку між особистісними ресурсами та вибором стратегій поведінки в конфлікті.....	50
3.3. Розробка та обґрунтування програми психологічної профілактики конфліктності в освітньому середовищі.....	56
Висновки до Розділу 3.....	60
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	61
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	65
ДОДАТКИ.....	69

ВСТУП

Актуальність теми дослідження.

На сучасному етапі державотворення українська система освіти переживає один із найскладніших періодів у своїй історії. Фундаментальні перетворення в освітній сфері відбуваються під сукупним тиском двох глобальних чинників: необхідності системної реформи галузі та надзвичайних викликів, пов'язаних із масштабною збройною агресією Російської Федерації. Війна стала потужним стресовим фактором, який порушив фундаментальну потребу в безпеці учасників освітнього процесу, радикально змінив звичні алгоритми взаємодії та значно підвищив рівень соціально-психологічної напруги в освітніх спільнотах.

Нинішня освітня ситуація втратила стабільність і передбачуваність. Навчальні заклади змушені працювати в умовах постійної загрози життю та здоров'ю, частих повітряних нальотів, руйнування інфраструктури та примусового переміщення учнів і вчителів (як всередині країни, так і на міжнародному рівні). Цей стан нестабільності має значний вплив на психічне благополуччя людей. Освітній процес, який за своєю природою є інтерактивним і вимагає емоційної залученості, зараз часто відбувається в умовах хронічного стресу, страху та емоційного виснаження.

Примусовий повний перехід освіти на цифровий формат є ще одним аспектом цієї проблеми. Дистанційне навчання та змішане навчання, які зараз є обов'язковими в багатьох регіонах, створюють очевидні комунікаційні бар'єри. Відсутність безпосереднього, живого контакту, технічні проблеми та неможливість повністю інтерпретувати невербальні сигнали призводять до спотвореного сприйняття, більшої кількості непорозумінь та посиленого відчуття соціальної ізоляції. Всі ці фактори створюють сприятливе підґрунтя для міжособистісних конфліктів у відносинах «вчитель-учень» та між освітніми командами.

Особливо актуальною є проблема психологічного та емоційного стану вчителів. Невизначеність щодо правил та правового регулювання, пов'язана з

підвищеними адміністративними вимогами в ситуаціях, коли учні потребують психологічної допомоги, швидко виснажує особисті ресурси вчителів. Ми спостерігаємо зростання професійного виснаження, підвищення агресивності як захисної реакції на стрес та поширення вторинної травми. Водночас учні стикаються з кризами професійної ідентичності, страхом перед майбутнім та труднощами адаптації, що часто виявляється у деструктивній поведінці.

Водночас конфлікти в освітньому середовищі не обов'язково є негативним явищем, оскільки їх деструктивний або конструктивний характер залежить від обраних стратегій вирішення суперечностей. У цьому процесі вирішальне значення мають внутрішні психологічні ресурси особистості. Згідно з останніми дослідженнями, емоційний інтелект, тобто здатність розпізнавати і контролювати свої емоції та розуміти емоційний стан інших людей, є важливим фактором у вирішенні конфліктів. У ситуації, коли зовнішнє середовище викликає розлад, саме розвиток внутрішніх структур (емоційний інтелект, толерантність, стійкість до стресу) забезпечує хороше психологічне здоров'я та конструктивну взаємодію.

Стан наукової розробки проблеми.

Сучасна наукова література, особливо в галузі психології, педагогіки та соціальної психології, інтенсивно присвячена темам конфлікту, стресостійкості та адаптації особистості. Загальні теоретичні та методологічні основи дослідження конфліктів викладені в працях відомих національних та міжнародних дослідників, таких як М. Дойч, Л. Козер, К. Томас, А. Гірник, Н. Гришина, Г. Ложкіна та Н. Пов'якеля. Функціональні особливості психологічного та педагогічного середовищ, особливо в умовах соціальних криз, змін або воєн, були висвітлені в наукових працях Л. Карамушки, О. Креденцера, С. Максименка та В. Рибалкиа. Особливості виникнення та вирішення конфліктів в умовах дистанційного навчання та цифрової комунікації обговорюються в дослідженнях Т. Титаренко, О. Лисенка та М. Смульсона. Питання

професійного вигорання та психологічного й емоційного стану педагогів відображені в дослідженнях К. Маслач, Н. Водоп'янова, В. Бойко та Н. Бабич. Роль емоційного інтелекту як чинника регулювання поведінки та запобігання конфліктам досліджували Д. Гоулмана, Е. Носенко, Н. Ковриги та І. Зарубінська. Однак, незважаючи на значний науковий внесок цих фахівців, вплив складних психологічних факторів (зокрема, поєднання вигорання, агресії, стресу та емоційного інтелекту) на конфлікти між учасниками освітнього процесу в умовах війни ще недостатньо досліджений. З огляду на те, що сучасні реалії ставлять нові виклики та ризики для освітнього середовища, тема дослідження психологічних факторів конфлікту має особливе значення.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив психологічних чинників (психоемоційного стану, рівня стресу, агресивності та емоційного інтелекту) на конфліктність учасників сучасного освітнього середовища та розробити рекомендації щодо її профілактики.

Гіпотеза дослідження: ми припускаємо, що рівень конфліктності та вибір деструктивних стратегій поведінки (конкуренція, уникнення) учасниками освітнього процесу прямо корелює з високими показниками професійного вигорання, психологічного стресу та агресивності. Водночас розвинений емоційний інтелект виступає протективним чинником (буфером), який знижує конфліктогенність та сприяє вибору конструктивних стратегій (співробітництво, компроміс) навіть в умовах підвищеного стресового навантаження.

Відповідно до мети та гіпотези визначено такі **завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми конфліктності в психолого-педагогічній літературі, розкрити специфіку сучасного освітнього середовища як конфліктогенного простору та визначити роль психологічних чинників у виникненні міжособистісних суперечностей.

2. Емпірично діагностувати актуальний стан досліджуваних змінних у вибірковій сукупності: визначити домінуючі стилі поведінки в конфліктних

ситуаціях, рівень емоційного інтелекту, а також ступінь вираженості деструктивних станів (агресивності, психологічного стресу та професійного вигорання).

3. Встановити та проаналізувати кореляційні зв'язки між психологічними особливостями особистості (рівнем емоційного інтелекту, агресивності, стресу, вигорання) та обраними стратегіями поведінки в конфлікті, виявивши ключові детермінанти конфліктності.

4. На основі отриманих емпіричних даних розробити та обґрунтувати практичні рекомендації для учасників освітнього процесу, спрямовані на зниження рівня конфліктності, профілактику професійного вигорання та розвиток навичок конструктивної комунікації.

Об'єкт дослідження: конфліктність як соціально-психологічне явище в освітньому середовищі.

Предмет дослідження: психологічні чинники (емоційний інтелект, агресивність, психологічний стрес, професійне вигорання) та їх вплив на стратегії поведінки в конфлікті учасників освітнього процесу.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань та перевірки гіпотези використано комплекс методів:

– **теоретичні:** аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукової літератури для з'ясування стану розробленості проблеми;

– **емпіричні:** психодіагностичне тестування з використанням стандартизованих методик:

1. Методика К. Томаса «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації» (Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument) - для визначення провідних стратегій розв'язання конфліктів.

2. Опитувальник емоційного інтелекту «ЕМІн» (за Д. В. Люсіним) - для оцінки рівня внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту.

3. Методика діагностики професійного вигорання (МВІ) (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової) - для

вимірювання рівня емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень.

4. Тест А. Ассінгера (оцінювання агресивності у стосунках) - для визначення рівня агресивності як комунікативної риси.

5. Шкала психологічного стресу (PSM-25) (Лемура-Тесьє-Філліона в адаптації Н. Водоп'янової) - для вимірювання інтегрального показника стресу.

– **статистичні**: методи кількісної та якісної обробки даних, кореляційний аналіз для встановлення взаємозв'язків між змінними.

Емпірична база дослідження.

Дослідження проводилося на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича та закладів загальної середньої і професійної (професійно-технічної) освіти Чернівецької міської територіальної громади.

Характеристика вибірки.

Загальний обсяг вибіркової сукупності склав **46 осіб**. Структура вибірки за професійним статусом: **27 осіб** - педагогічні працівники (вчителі та викладачі закладів загальної середньої та професійної освіти), **19 осіб** - студенти.

За віковим розподілом:

19 респондентів віком від 18 до 24 років;

7 респондентів віком від 25 до 34 років;

12 респондентів віком від 35 до 49 років;

6 респондентів віком від 50 до 64 років;

2 респонденти віком від 65 років та старше.

За гендерним розподілом: 12 чоловіків та 34 жінок.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що набуло подальшого розвитку розуміння психологічних детермінант конфліктності в умовах воєнного стану, яку визначено не лише як сталу особистісну рису, а як динамічний індикатор виснаження адаптаційних ресурсів учасників

освітнього процесу; емпірично виявлено специфічний феномен захисної функції емоційного інтелекту у педагогів, що перебувають у стані професійного вигорання: встановлено, що висока здатність до розуміння емоцій корелює зі стратегією «уникнення» ($r=0,26$), а не «співробітництва», виконуючи роль механізму енергозбереження, а не комунікації; уточнено психологічний зміст стратегій поведінки студентської молоді: виокремлено феномен «агресивного компромісу», при якому пошук згоди має прямий зв'язок із високою агресивністю, та встановлено, що стратегія «суперництва» у студентів, на відміну від педагогів, пов'язана з високим рівнем емоційного інтелекту та лідерським потенціалом.

Практичне значення одержаних результатів. Результати дослідження можуть бути використані практичними психологами закладів освіти для розробки тренінгових програм, спрямованих на профілактику професійного вигорання, зниження агресивності та розвиток навичок конструктивного вирішення конфліктів у педагогічних та студентських колективах.

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНФЛІКТНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1. Поняття конфлікту, конфліктності та освітнього середовища у психолого-педагогічній науці

У сучасній психолого-педагогічній науці проблематика конфліктної взаємодії посідає одне з центральних місць, що зумовлено як загальними тенденціями розвитку суспільства, так і специфічними викликами, з якими стикається освітня галузь. Трансформаційні процеси, що відбуваються в Україні, зокрема перехід до нової освітньої парадигми, цифровізація навчання та, особливо, функціонування освіти в умовах воєнного стану, суттєво змінюють характер взаємодії між учасниками освітнього процесу. Як зазначають дослідники Л. М. Карамушка та О. В. Креденцер, сучасне освітнє середовище насичене стресогенними факторами, які неминуче призводять до зростання соціальної напруги та виникнення суперечностей [12]. У цьому контексті наукова рефлексія понять «конфлікт», «конфліктність» та «освітнє середовище» є не просто теоретичним завданням, а необхідною передумовою для пошуку дієвих інструментів гармонізації педагогічної взаємодії. Глибоке розуміння природи цих феноменів дозволяє перейти від ситуативного реагування на інциденти до побудови системної стратегії управління конфліктами в закладах освіти.

Категорія «конфлікт» належить до найбільш розроблених, але водночас і найбільш дискусійних у гуманітарному знанні. Аналіз наукової літератури, проведений такими вченими, як А. М. Гірник, Г. В. Ложкін та Н. І. Пов'якель, свідчить про наявність великої кількості визначень цього поняття, що відображають різні методологічні підходи [4; 15]. Етимологічно термін походить від латинського «conflictus», що означає зіткнення. Проте у психологічній науці це поняття значно глибше за просте протиставлення.

Класики психології розглядали конфлікт через призму внутрішніх і зовнішніх детермінант. Зокрема, у психоаналітичній традиції конфлікт трактується як інтрапсихічна боротьба між різноспрямованими інстинктами та соціальними нормами. Натомість представники соціальної психології, серед яких Л. Е. Орбан-Лембрик, акцентують увагу на інтерперсональному вимірі, розглядаючи конфлікт як форму соціальної взаємодії, в основі якої лежить зіткнення несумісних цілей, інтересів, типів поведінки або ставлень [18].

Важливим аспектом розуміння природи конфлікту є його структура та динаміка. Згідно з дослідженнями М. Дойча, конфлікт не слід розглядати виключно як негативне явище. Вчений виокремлює деструктивні та конструктивні конфлікти, зазначаючи, що за умов правильного управління зіткнення інтересів може стати рушійною силою розвитку групи та особистості [26]. У вітчизняній науці цю думку розвиває Н. О. Євдокимова, яка досліджувала психологію подолання конфліктів у студентському середовищі. Авторка наголошує, що конфлікт є необхідним елементом соціалізації, оскільки саме через вирішення суперечностей особистість вчиться відстоювати свої кордони, розуміти позицію іншого та знаходити компроміси [8]. Таким чином, у сучасному науковому дискурсі домінує амбівалентний підхід до конфлікту: він визнається потенційним джерелом як дезорганізації, так і розвитку освітньої системи.

Втім, для педагогічної практики принципове значення має розмежування понять «конфлікт» як процесу та «конфліктність» як особистісної властивості. Якщо конфлікт - це ситуація взаємодії, яка має початок, кульмінацію та завершення, то конфліктність розглядається як інтегральна характеристика особистості, що відображає частоту її входження в конфлікти та схильність до їх ескалації. Л. Ф. Бурлачук та І. М. Галян у своїх працях з психодіагностики вказують, що конфліктність може бути зумовлена як темпераментальними особливостями (висока імпульсивність, емоційна лабільність), так і характерологічними рисами (егоцентризм,

низький рівень емпатії) [1; 3]. Високий рівень конфліктності педагога чи здобувача освіти виступає деструктивним чинником, який дестабілізує освітнє середовище та провокує хронічні міжособистісні протистояння навіть за відсутності об'єктивних причин для спору.

Особливу роль у розумінні феномену конфліктності відіграє концепція емоційного інтелекту. Дослідники Д. Гоулман, П. Саловей та Дж. Майєр переконливо доводять, що здатність до розуміння та управління власними емоціями є ключовим фактором запобігання деструктивним конфліктам [29; 36]. У вітчизняній науці цю проблематику ґрунтовно розробляли Е. Л. Носенко та Н. В. Коврига, які визначають емоційний інтелект як предиктор конструктивної соціальної взаємодії [17]. Низький рівень емоційного інтелекту призводить до того, що учасники освітнього процесу не здатні адекватно інтерпретувати емоційний стан партнера, що породжує непорозуміння та агресію. В умовах війни, як зазначають Т. М. Титаренко та О. В. Лисенко, емоційна сфера особистості зазнає значного перенавантаження, що знижує поріг толерантності та підвищує загальний рівень конфліктності в освітніх закладах [21].

Ще одним важливим фактором, що корелює з конфліктністю в освітньому середовищі, є професійне вигорання педагогів. Дослідження В. О. Зайчука та Н. Ф. Шевченко демонструють прямий зв'язок між виснаженням емоційних ресурсів вчителя та зростанням кількості конфліктів з учнями та колегами [9; 22]. Феномен вигорання, описаний у класичних працях К. Масlach, характеризується емоційним виснаженням та деперсоналізацією, що робить педагога нечутливим до потреб інших та дратівливим [33; 34]. У стані вигорання конфлікт стає способом «скидання» накопиченої напруги, що є вкрай небезпечним для психологічного благополуччя учнів. Тому профілактика конфліктності неможлива без заходів, спрямованих на збереження психологічного здоров'я педагогічних працівників, що підтверджується дослідженнями О. М. Кокуна у сфері психофізіології праці [13].

Окрім особистісних характеристик, на виникнення конфліктів суттєво впливають когнітивні стилі учасників взаємодії, зокрема толерантність до невизначеності. С. Баднер та Е. Френкель-Брунсвік визначали нетолерантність до невизначеності як схильність сприймати неоднозначні ситуації як загрозові [25; 28]. В умовах реформування освіти та постійних змін, пов'язаних із дистанційним навчанням та безпековими викликами, рівень невизначеності є надзвичайно високим. Це підтверджується дослідженнями П. Бордіа та колег, які вказують, що організаційні зміни часто супроводжуються зростанням конфліктності через страх та нерозуміння майбутнього [24]. Отже, конфліктність в освітньому середовищі є складним феноменом, де переплітаються індивідуально-психологічні риси (темперамент, емоційний інтелект) та ситуативні фактори (стрес, вигорання, невизначеність).

Аналізуючи конфліктність, не можна оминати увагою поняття «освітнє середовище», яке виступає простором розгортання цих процесів. У сучасній педагогіці та психології, зокрема у працях В. Г. Панка та С. Д. Максименка, освітнє середовище розглядається не просто як сукупність матеріально-технічних умов, а як система соціально-психологічних взаємин, що забезпечують розвиток особистості [16; 19]. Це складний, багаторівневий організм, який має свій психологічний клімат, систему цінностей та норм. Саме поняття «безпека освітнього середовища» стає ключовим у контексті профілактики конфліктів. Безпечне середовище - це середовище, вільне від психологічного насильства, булінгу та дискримінації.

Розглядаючи освітнє середовище як простір соціальної взаємодії, варто звернутися до соціально-психологічних механізмів, що регулюють поведінку його учасників. В. О. Татенко у своїй монографії, присвяченій психології впливу, зазначає, що будь-яка педагогічна взаємодія є процесом взаємовпливу суб'єктів [20]. У конфліктогенному середовищі цей вплив часто набуває форм маніпуляції або імперативного тиску, що провокує опір іншої сторони та ескалацію напруги. Натомість, гармонійне освітнє

середовище базується на принципах діалогізму та суб'єкт-суб'єктної взаємодії, де кожен учасник визнає цінність іншого. Проте досягнення такого стану ускладнюється низкою сучасних викликів, серед яких особливе місце посідає стрімка цифровізація освіти. Впровадження дистанційних технологій, хоча і є необхідним кроком, породило новий тип психологічного напруження, відомий у науковій літературі як «технострес».

Дослідники М. Тарафдар, К. Ту та Т. Рагу-Натан визначають технострес як негативний вплив технологій на психологічний стан користувача, що виникає внаслідок неможливості адаптуватися до нових вимог або постійних технічних збоїв [37]. В освітньому контексті це явище проявляється через перенавантаження інформацією, розмивання кордонів між робочим та особистим часом педагогів, а також через зниження якості емоційного контакту між учасниками навчального процесу. Відсутність безпосередньої невербальної комунікації, затримок у зворотньому зв'язку та технічні проблеми створюють ґрунт для непорозумінь, які легко переростають у конфлікти. У віртуальному освітньому середовищі змінюється сама феноменологія конфлікту: він стає більш прихованим, латентним, але від того не менш деструктивним. Учасники можуть ігнорувати повідомлення, вимикати камери, демонструючи пасивну агресію, що ускладнює діагностику та вирішення протиріч.

У відповідь на зростання конфліктності в освітньому просторі актуалізується питання формування культури миру та впровадження альтернативних методів вирішення спорів. О. В. Зінченко та В. О. Петрище наголошують на необхідності імплементації медіації в освітнє середовище не лише як інструменту залагодження конфліктів, але і як засобу виховання толерантності та відповідальності [10]. Медіація, як зазначає німецький дослідник К. Бесемер, дозволяє трансформувати конфлікт із площини протистояння у площину співробітництва, де сторони спільно шукають рішення, що задовольняє інтереси всіх учасників [23]. Цей підхід перегукується з ідеями Дж. П. Ледераха про трансформацію конфлікту,

згідно з якими важливо не просто усунути симптом (сварку), а змінити саму структуру взаємин, що породила проблему [31]. Впровадження служб порозуміння та навчання навичкам медіації стає важливим елементом профілактики деструктивних явищ у школі та виші.

Важливим інструментарієм для зниження рівня конфліктності є оволодіння навичками ненасильницького спілкування. Концепція, розроблена М. Розенбергом, пропонує розглядати конфлікт як трагічне вираження незадоволених потреб [35]. Згідно з цим підходом, агресія учня чи вчителя є невдалою спробою повідомити про свій біль, страх чи дефіцит уваги. Навчання педагогів мові почуттів та потреб, відмові від оціночних суджень та ярликів дозволяє суттєво знизити градус напруги в колективі. Психологічна служба системи освіти, діяльність якої детально описана у підручнику В. Г. Панка, має відігравати провідну роль у цьому процесі, забезпечуючи психопросвіту та тренінгову роботу з розвитку комунікативної компетентності [19]. Це особливо важливо, враховуючи, що традиційна педагогічна риторика часто є директивною та оцінною, що само по собі містить конфліктогенний потенціал.

Окремий пласт проблем, пов'язаних із конфліктністю та освітнім середовищем, відкривається при аналізі кризових життєвих ситуацій, зокрема війни. В. Л. Зливков, С. О. Лукомська та О. В. Федан зазначають, що криза руйнує звичні патерни поведінки та адаптаційні механізми особистості, роблячи її вразливою до найменших подразників [11]. Теорія «розбитих базисних переконань» Р. Янофф-Булман пояснює, що травматичні події (війна, втрата, насильство) руйнують фундаментальне почуття безпеки та віри у справедливість світу [30]. У такому стані освітнє середовище, яке раніше сприймалося як стабільне, може здаватися ворожим. Учні та педагоги, які пережили травматичний досвід, можуть демонструвати реакції уникнення, гіперзбудження або агресії, що оточуючими часто інтерпретується як конфліктна поведінка, хоча насправді є проявом посттравматичного стресу.

Психологічна травматизація учасників освітнього процесу призводить до феномену, який С. Фіглі назвав «втомою від співчуття» (compassion fatigue) [27]. Це стосується передусім педагогів та шкільних психологів, які, постійно стикаючись з емоційним болем учнів, вичерпують власний ресурс емпатії. Виснажений педагог втрачає здатність контейнувати (витримувати та переробляти) емоції дітей, що призводить до емоційних зривів та конфліктів. У цьому контексті поняття «ресурсність» стає ключовим для характеристики безпечного освітнього середовища. Середовище може вважатися безпечним лише тоді, коли воно надає ресурси для відновлення та підтримки, а не лише висуває вимоги до академічної успішності.

Дослідження нейробіологічних основ емоційного реагування, зокрема праці Дж. Леду, підтверджують, що в стані загрози (реальної чи уявної) активується мигдалеподібне тіло мозку, блокуючи роботу префронтальної кори, яка відповідає за раціональне мислення та контроль імпульсів [32]. Це означає, що в атмосфері страху, тиску чи невизначеності (що є характерним для воєнного часу) здатність до конструктивного вирішення конфліктів фізіологічно знижується. Тому створення атмосфери психологічної безпеки є не гуманістичною примхою, а нейробіологічною передумовою для ефективного навчання та безконфліктної взаємодії. Це вимагає від керівників закладів освіти та педагогів перегляду пріоритетів: на перше місце виходить стабілізація емоційного стану учасників освітнього процесу, а вже потім - реалізація навчальних планів.

Взаємозв'язок між характеристиками освітнього середовища та рівнем конфліктності є діалектичним. З одного боку, неорганізоване, хаотичне або авторитарне середовище провокує конфлікти. З іншого боку, часті, невирішені конфлікти деформують середовище, перетворюючи його на токсичне.

І. М. Цимбалюк у посібнику з психології спілкування вказує, що тривалі конфлікти призводять до утворення ворогуючих мікрогруп, руйнування горизонтальних зв'язків та загального зниження групової згуртованості. У такому середовищі процвітають плітки,

інтриги та мобінг, а енергія колективу витрачається не на професійний розвиток, а на міжособну боротьбу. Тому моніторинг соціально-психологічного клімату та рівня конфліктності має бути постійною функцією управління закладом освіти.

Сучасна психологічна наука пропонує широкий інструментарій для діагностики та корекції цих станів. Зокрема, В. В. Горбунова описує експериментальні методи дослідження міжособистісних відносин, які дозволяють виявити приховані лінії напруги в колективі ще до того, як вони переростуть у відкрите протистояння [5]. Використання математичних методів у психології, як зазначає О. М. Горбунова, дозволяє об'єктивізувати дані про рівень конфліктності та прослідкувати динаміку змін під впливом корекційних заходів [6]. Системний підхід до аналізу конфліктів в освітньому середовищі передбачає врахування всіх факторів: від індивідуально-психологічних особливостей окремих учнів до макросоціальних умов, у яких функціонує заклад.

Логічним продовженням аналізу конфліктності як особистісної диспозиції та конфлікту як процесу є звернення до категорії соціальних здібностей, які виступають ресурсом для конструктивного подолання суперечностей. О. І. Власова у своїй монографії визначає соціальні здібності як складне утворення, що забезпечує ефективність взаємодії людини з соціумом та включає в себе соціальну перцепцію, емпатію та комунікативну компетентність [2]. У контексті нашого дослідження саме розвиненість соціальних здібностей учасників освітнього процесу визначає, за яким сценарієм розвиватиметься конфліктна ситуація. Особистість з високим рівнем соціального інтелекту здатна децентруватися, тобто побачити ситуацію очима опонента, що автоматично знижує рівень агресії та відкриває шлях до діалогу. Відсутність або недостатній розвиток цих здібностей, навпаки, призводить до ригідності поведінки, коли суб'єкт не здатен вийти за межі власних амбіцій та сприймає будь-яку незгоду як особисту образу.

Особливого значення в умовах сучасних викликів набуває поняття психологічної готовності до діяльності в ускладнених умовах. Хоча це поняття традиційно розроблялося в межах військової психології та психології праці, зокрема у працях О. М. Кокуна та колективу авторів, сьогодні воно стає універсальним для всіх учасників освітнього процесу [14]. Психологічна готовність включає мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий та оцінний компоненти. У педагогічній діяльності це означає здатність вчителя зберігати професійну ефективність та емоційну рівновагу навіть у ситуаціях гострого конфлікту чи зовнішньої загрози. Методики діагностики такої готовності, описані в збірниках під редакцією О. М. Кокуна, дозволяють виявити «слабкі місця» у психологічній структурі особистості та своєчасно надати необхідну допомогу [13; 14]. Вчитель, який не має сформованої внутрішньої готовності до подолання труднощів, сам стає джерелом конфліктогенної напруги, транслуючи свою невпевненість та тривогу на учнів.

Педагогічний аспект проблеми конфліктів нерозривно пов'язаний із виховними цілями освіти. Педагогічний процес не обмежується передачею знань, а передбачає формування цілісної особистості. З цієї точки зору, конфлікт в освітньому середовищі не повинен розглядатися виключно як перешкода навчанню. Він є важливою виховною ситуацією, своєрідним тренажером соціальних навичок. Те, як педагог вирішує конфлікт із учнем чи колегою, стає для вихованців наочною моделлю поведінки. Якщо вчитель застосовує авторитарний тиск, приниження чи маніпуляцію, він закріплює у свідомості учнів уявлення про те, що «хто сильніший, той і правий». Натомість демонстрація поваги до гідності опонента, пошук компромісу та дотримання етичних норм формує демократичну культуру спілкування.

Етичний вимір конфліктологічної компетентності є фундаментом безпечного освітнього середовища. Етичний кодекс психолога, а також професійні стандарти педагогічної діяльності, чітко окреслюють межі допустимого втручання у внутрішній світ особистості [7]. У ситуації

конфлікту спокуса використати своє службове становище, вікову перевагу чи доступ до конфіденційної інформації для перемоги над опонентом є великою, але неприпустимою. Дотримання принципів конфіденційності, неупередженості та відповідальності є запобіжником від перетворення педагогічного конфлікту на цькування. Психолог закладу освіти, працюючи з конфліктними ситуаціями, повинен керуватися принципом «не нашкодь», пам'ятаючи, що необережне слово чи дія можуть призвести до ретравматизації учасників, особливо в умовах воєнного стану.

Узагальнюючи теоретичний аналіз понять «конфлікт», «конфліктність» та «освітнє середовище», можна вибудувати цілісну концептуальну модель їх взаємозв'язку. Освітнє середовище виступає як системний фактор, що детермінує вірогідність виникнення та характер протікання конфліктів. Воно може бути як ресурсом підтримки, так і джерелом стресу. Конфліктність особистості (учня, педагога, батьків) є індивідуальною передумовою, потенційною готовністю до вступу в протиставлення, яка актуалізується під впливом зовнішніх тригерів. Конфлікт же є процесуальним розгортанням цієї суперечності у часі та просторі. Ці три феномени перебувають у стані постійної взаємодії: середовище формує особистість, особистість через конфлікти впливає на середовище, змінюючи його параметри.

Таким чином, у психолого-педагогічній науці під конфліктом в освітньому середовищі слід розуміти динамічний процес зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій або поглядів суб'єктів освітньої взаємодії, що супроводжується негативними емоційними переживаннями та спрямований на перерозподіл ресурсів, статусу або впливу. Конфліктність визначається як інтегральна властивість особистості, що відображає частоту її входження в міжособистісні конфлікти та схильність до використання деструктивних стратегій їх вирішення. Освітнє середовище ж трактується як багаторівнева система умов (матеріальних, соціальних, психологічних), що забезпечують (або гальмують) розвиток особистості та визначають характер міжособистісної взаємодії.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі, спираючись на методологію С. Д. Максименка, полягають у переході від констатації наявності конфліктів до розробки дієвих технологій управління ними [16]. Сучасна школа та вищий навчальний заклад потребують не безконфліктного середовища, що є утопією, а середовища з високою конфліктологічною культурою. Це передбачає створення системи психологічного супроводу, яка б включала моніторинг соціальної напруги, навчання учасників навичкам ненасильницької комунікації та саморегуляції, а також впровадження інституту медіації. Лише комплексний підхід, що враховує індивідуальні, групові та організаційні фактори, дозволить трансформувати деструктивну енергію конфліктів у конструктивну енергію розвитку та змін, що є критично важливим для української освіти в умовах сьогодення.

1.2. Сучасне освітнє середовище України в умовах воєнного стану як простір підвищеної конфліктогенності

Якщо у попередньому підрозділі ми концептуалізували освітнє середовище як складну, багатовимірну систему взаємин, матеріальних умов та психологічних впливів, то у даному підрозділі необхідно здійснити аналіз його якісної трансформації під тиском екстремальних зовнішніх факторів. Наша центральна теза полягає в тому, що в сучасних реаліях України освітнє середовище втратило статус умовно-стабільного, нейтрального «тла» для педагогічного процесу. В умовах воєнного стану воно трансформувалося в активний, динамічний та висококонфліктогенний простір, який не просто «містить» конфлікти, а системно генерує їх. Це середовище характеризується тотальною невизначеністю, виснаженням адаптаційних ресурсів учасників та домінуванням стресових детермінант над розвивальними.

Конфліктогенність сучасного освітнього простору не є простою сумою міжособистісних непорозумінь. Це системна властивість, набута внаслідок

синергічної дії декількох груп факторів, які докорінно змінюють психологічну та організаційну архітектуру освітнього процесу. Проаналізуємо ці детермінанти детальніше, виокремивши екзистенційний, організаційно-технологічний та соціально-психологічний рівні.

1. Екзистенційні чинники та феномен колективної травматизації

Першим і найбільш потужним фактором трансформації є зміна базової парадигми безпеки. Повномасштабне військове вторгнення створило безпрецедентний рівень загрози, яка носить не гіпотетичний, а прямий фізичний характер. Як слушно зазначають у своєму дослідженні Л. М. Карамушка та О. В. Креденцер (2022), ключовою психологічною особливістю функціонування освітнього середовища в умовах війни є саме досвід травматизації: пряма загроза життю, досвід втрат (дому, близьких), вимушене переміщення та руйнування звичної соціальної тканини [12]. Освітній процес, який за своєю природою потребує стабільності та безпеки, нині розгортається на тлі постійної загрози.

Це явище виходить далеко за межі індивідуального дистресу і набуває ознак колективної травми. Американська дослідниця Ронні Янофф-Бульман (R. Janoff-Bulman) у своїй фундаментальній праці (1992) ввела поняття «зруйнованих базових уявлень» (shattered assumptions) [30]. Вона доводить, що для нормального соціального функціонування особистість спирається на три імпліцитні когнітивні конструкції («ілюзії»): світ є доброзичливим, світ є осмисленим (справедливим, де події підпорядковуються логіці причинності), і «Я» є цінним та захищеним. Війна руйнує ці три опори одночасно.

Коли базові уявлення деконструйовані реальністю війни, світ автоматично «сприймається» суб'єктами освітнього процесу як фундаментально ворожий та непередбачуваний. Це провокує перехід психіки у режим «виживання» (відомий як реакція «fight-or-flight-freeze»). Спираючись на нейробіологічні дослідження, зокрема праці Дж. ЛеДу (J. LeDoux), можна стверджувати, що в такому стані відбувається так зване «емоційне перехоплення» (emotional hijacking), коли лімбічна система мозку

блокує роботу префронтальної кори, що відповідає за раціональний контроль та планування [32].

У контексті педагогічної взаємодії це має катастрофічні наслідки для конфліктостійкості. Режим виживання біологічно несумісний з вищими психічними функціями, необхідними для конструктивного вирішення спорів: емпатією, когнітивною гнучкістю, толерантністю до іншої думки та здатністю до пошуку win-win рішень. Коли лунає сирена повітряної тривоги, мозок педагога чи здобувача вирішує завдання фізичної безпеки, а не академічної дискусії. Цей постійний «фоновий» режим тривоги призводить до гіперреактивності нервової системи. Звичайна робоча суперечка щодо дедлайнів чи оцінювання, яка раніше вирішувалася б рутинно, тепер може сприйматися як особистісна атака і провокувати непропорційно сильну агресивну реакцію. Це вже не конфлікт інтересів, це конфлікт виснажених нервових систем, що функціонують у парадигмі зруйнованої безпеки.

2. Опосередковані системні та організаційні стресори

До прямої екзистенційної загрози додаються потужні системні дестабілізатори, породжені війною. Освітнє середовище перетворилося на простір організаційного хаосу, або, використовуючи сучасну термінологію, перейшло зі стану VUCA-світу (мінливого та невизначеного) у стан BANI-світу (крихкого, тривожного, нелінійного та незбагненого).

Ключовим конфліктогеном тут виступає вимушена, часто екстрена цифровізація та гібридизація навчання. Дослідження Т. М. Титаренко та О. В. Лисенко (2023), які вивчали конфлікти в умовах дистанційного навчання під час війни, демонструють, що «онлайн» поглиблює відчуття соціальної ізоляції та створює нові комунікативні бар'єри [21]. Цифрове середовище суттєво обмежує невербальний канал комунікації (жести, міміка, інтонація), який несе до 70% інформації про емоційний стан співрозмовника. В умовах дефіциту емоційних сигналів зростає ймовірність хибної атрибуції ворожості, коли нейтральне повідомлення в чаті сприймається як грубе чи зневажливе.

Це явище корелює з концепцією «техностресу», яку ще до пандемії та війни описали міжнародні дослідники Tarafdar, Tu, & Ragu-Nathan (2010). Вони виокремили такі компоненти, як «техно-перевантаження» (інформаційний потік, що перевищує когнітивні можливості обробки) та «техно-вторгнення» (стирання меж між робочим та особистим часом) [37]. В українських реаліях цей глобальний технострес мультиплікується технічними проблемами (відключення електроенергії, перебої зв'язку) та неможливістю планування. Педагог, який намагається провести лекцію під час обстрілу або з «Пункту незламності», відчуває колосальний тиск відповідальності, що при будь-якому технічному збої може вилитися у конфлікт зі студентами або адміністрацією.

Організаційна невизначеність є ще одним потужним системним стресором. Австралійські дослідники Р. Bordia та його колеги (2004) емпірично довели, що невизначеність під час організаційних змін прямо корелює зі зниженням довіри до керівництва та підвищенням міжособистісної напруги в колективі [24]. Українська освіта переживає перманентну зміну правил: змішані формати, безпекові протоколи, зміни у фінансуванні та навантаженні. Ця нестабільність створює ґрунт для вертикальних конфліктів (адміністрація -педагог), оскільки управлінські рішення часто запізнюються або є неможливими до виконання в конкретних безпекових умовах.

3. Соціально-психологічна стратифікація та «конфлікт контекстів»

Окремим, специфічним для воєнного часу джерелом конфліктогенності, яке часто ігнорується у класичних теоріях, є розшарування життєвого досвіду учасників освітнього процесу, або так званий «конфлікт контекстів». У межах однієї академічної групи чи педагогічного колективу одночасно перебувають люди з кардинально різним травматичним досвідом:

- Ті, хто залишився у зоні відносної безпеки в Україні;
- Внутрішньо переміщені особи (ВПО), які втратили дім;
- Ті, хто перебуває за кордоном (біженці);

- Ті, хто перебуває на прифронтових територіях або в окупації;
- Учасники бойових дій та члени їхніх родин.

Така диференціація досвіду створює ґрунт для виникнення феномену соціального порівняння та взаємних претензій (хто «більше постраждав», хто «більше робить для перемоги», хто «втік»). Це формує приховане напруження, яке може прориватися у вигляді ціннісних конфліктів. Наприклад, викладач, який перебуває в Україні під обстрілами, може несвідомо транслювати агресію щодо студентів, які перебувають у безпеці за кордоном, сприймаючи їхню поведінку як недостатньо патріотичну або емпатійну. І навпаки, ті, хто виїхав, можуть відчувати «провину вцілілого» (survivor guilt), яка часто маскується під захисну агресію або відстороненість.

4. Ресурсне виснаження та феномен «подвійного затиску»

Аналізуючи сукупність вищезгаданих факторів, ми спостерігаємо формування ситуації «ідеального шторму». На відміну від звичайного професійного вигорання, сучасний стан суб'єктів освітнього процесу характеризується тотальністю виснаження ресурсів. Тут доречно звернутися до Теорії збереження ресурсів (Conservation of Resources Theory, COR) С. Хобфолла, згідно з якою психологічний стрес виникає як реакція на загрозу втрати ресурсів, їх фактичну втрату або неможливість їх відновлення після інвестування. В умовах війни учасники освітнього процесу втрачають ресурси (енергію, час, фінанси, відчуття безпеки) швидше, ніж можуть їх поповнювати.

Це створює ефект «подвійного затиску» (double bind) за Г. Бейтсоном: освітнє середовище вимагає від учасників максимальної гнучкості, адаптивності, високих результатів та емоційної стриманості, але водночас саме це середовище (через війну та стрес) знищує психологічні ресурси, необхідні для такої поведінки. Педагог має бути «опорою» для студента, але сам педагог часто позбавлений опори.

Таке хронічне виснаження емпатії тісно пов'язане з феноменом «втоми від співчуття» (Compassion Fatigue), який аналізував Ч. Фіглі (C. Figley),

вказуючи на високі ризики вторинної травматизації у професіях типу «людина-людина» [27]. Педагоги, постійно стикаючись з травматичними історіями учнів та колег, «заражаються» травмою, що призводить до емоційного оніміння або дратівливості.

У такому стані поріг виникнення конфлікту критично знижується. Будь-який дрібний організаційний інцидент (технічний збій, нечітке розпорядження, зауваження колеги, спізнення студента) перестає бути просто робочим моментом. Він «сприймається» через призму загального виснаження та «зруйнованих уявлень» і стає тригером - «останньою краплею», що запускає деструктивну взаємодію.

Отже, конфліктогенність сучасного освітнього середовища України є не локальною проблемою комунікації, а системною характеристикою функціонування соціальних інститутів в умовах війни. Вона полягає не стільки у збільшенні кількості об'єктивних суперечностей (хоча і їх стає більше), скільки у катастрофічному зменшенні психологічних та організаційних ресурсів, необхідних для їх конструктивного подолання. Розуміння цієї зміненої природи середовища є критично важливим для розробки адекватних методів управління конфліктами, про що йтиметься у наступних розділах.

1.3. Психологічні чинники-детермінанти конфліктної поведінки: аналіз теоретичних моделей

Проведений у попередньому підрозділі аналіз трансформацій освітнього середовища в умовах воєнного стану засвідчив його високу конфліктогенність. Однак, розглядаючи конфлікт як психологічний феномен, неможливо обмежитися лише характеристикою зовнішніх стресорів. Як зазначають дослідники, зовнішні обставини діють на особистість не безпосередньо, а заломлюючись крізь призму її внутрішніх індивідуально-психологічних властивостей. Саме ці внутрішні чинники виступають модераторами, що визначають, чи трансформується зовнішній тиск (війна,

організаційний хаос, стрес) у деструктивну конфліктну поведінку, чи особистість знайде ресурс для конструктивної взаємодії. У межах нашого дослідження ми фокусуємося на трьох ключових групах таких чинників: психоемоційному стані, емоційному інтелекті та толерантності до невизначеності.

Фундаментальним чинником, що детермінує схильність до конфліктів, є актуальний психоемоційний стан учасників освітнього процесу, зокрема рівень професійного вигорання та тривожності. Ці стани ми розглядаємо як пряму реакцію на травматичний досвід та організаційне навантаження, описані в підрозділі 1.2. Теоретичною основою для аналізу вигорання слугує концепція Крістіни Маслач (С. Maslach) та Майкла Лейтера (М. Р. Leiter), які розглядають цей феномен як ерозію душі, що виникає внаслідок невідповідності між особистістю та робочим середовищем. У своїй сучасній праці (2016) вони підкреслюють, що вигорання - це не просто втома, а синдром, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень [34].

У контексті нашого дослідження критично важливим є компонент деперсоналізації (або цинізму). Під впливом хронічного стресу педагог починає несвідомо дистанціюватися від студентів та колег, сприймаючи їх знеособлено, як об'єкти або джерела проблем. Таке "вимкнення" емпатії є захисним механізмом психіки від емоційного перевантаження, проте саме воно стає потужним генератором конфліктів. Деперсоналізована особистість схильна до ворожості, сарказму та нехтування інтересами інших, що унеможливлює суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Тісно пов'язаним із цим є стан підвищеної тривожності. Як зазначалося раніше, в умовах небезпеки психіка переходить у режим гіперпильності, що призводить до когнітивних викривлень: нейтральні стимули (запитання, погляд, зауваження) інтерпретуються як загрозові, провокуючи захисну агресію.

Якщо вигорання та тривожність є факторами ризику, то емоційний інтелект (EI) виступає ключовим протективним чинником, своєрідним

"психологічним імунітетом" проти конфліктності. Спираючись на теоретичні напрацювання Деніела Гоулмана (D. Goleman), який популяризував цю концепцію та довів її вирішальну роль у соціальній взаємодії, ми розглядаємо ЕІ як здатність усвідомлювати власні емоції та керувати ними, а також розпізнавати емоції інших людей [29]. Також важливою є модель здібностей Пітера Селовея (P. Salovey) та Джона Майєра (J. Mayer), які визначають ЕІ як набір когнітивних здібностей для переробки емоційної інформації [36].

В умовах конфліктогенного середовища компоненти ЕІ - саморегуляція та емпатія - стають критично необхідними для збереження конструктивності. Саморегуляція дозволяє педагогу чи студенту стримувати імпульсивні реакції на стресори (наприклад, не відповідати агресією на агресію), створюючи "паузу" для раціонального оцінювання ситуації. Емпатія ж виступає прямим антидотом до деперсоналізації: вона дозволяє побачити за деструктивною поведінкою опонента його власний біль, страх чи втому, що змінює вектор взаємодії з конфронтації на розуміння. Таким чином, високий рівень емоційного інтелекту дозволяє особистості не ставати "провідником" хаосу зовнішнього середовища, а гасити конфліктну напругу.

Третім, специфічним для сучасних умов чинником, є толерантність до невизначеності (ambiguity tolerance). Враховуючи, що сучасне освітнє середовище характеризується високим рівнем непрогнозованості (зміни форматів навчання, безпекові загрози), здатність адекватно функціонувати в таких умовах стає визначальною. Це поняття було глибоко досліджене Ельзою Френкель-Брансвік (E. Frenkel-Brunswik), яка пов'язувала нетерпимість до невизначеності з ригідністю мислення та схильністю до чорно-білих суджень [28]. Пізніше Стенлі Баднер (S. Budner) операціоналізував це поняття, визначивши інтолерантність до невизначеності як схильність сприймати неоднозначні ситуації як джерело загрози [25].

Особистість з низькою толерантністю до невизначеності в ситуації хаосу відчуває сильну тривогу і намагається повернути відчуття контролю через догматизм, суворе дотримання формальних правил та категоричність.

Це неминуче призводить до конфліктів, оскільки така ригідна позиція вступає у протиріччя з гнучкими та мінливими реаліями освітнього процесу. Натомість толерантність до невизначеності дозволяє сприймати складні, нові ситуації не як загрозу, а як виклик, що сприяє пошуку компромісних, нестандартних рішень і знижує рівень міжособистісної напруги.

Підсумовуючи аналіз теоретичних моделей, можна стверджувати, що конфліктна поведінка в сучасному освітньому середовищі є результатом складної взаємодії: тиск зовнішніх обставин (війна, стрес) виснажує психоемоційний ресурс (вигорання), що робить особистість вразливою до конфліктів. Водночас розвинений емоційний інтелект та толерантність до невизначеності здатні буферизувати цей негативний вплив, забезпечуючи стійкість особистості. Розуміння цих механізмів підводить нас до необхідності пошуку практичних інструментів, які б дозволили не лише діагностувати ці стани, а й активно впливати на зниження конфліктності через розвиток культури діалогу, про що йтиметься у наступному підрозділі, присвяченому медіаційним практикам.

1.4. Медіація та конструктивна комунікація як інструменти управління конфліктами в освіті

Проведений у попередніх підрозділах аналіз засвідчив, що конфліктність у сучасному освітньому середовищі є системною проблемою, зумовленою поєднанням екстремальних зовнішніх умов та психологічного виснаження учасників освітнього процесу. Оскільки повністю усунути зовнішні стресори (війну, організаційну невизначеність) заклад освіти не в змозі, пріоритетним завданням стає впровадження ефективних інструментів управління конфліктами, які б дозволили мінімізувати їх деструктивні наслідки та сприяли відновленню психологічного ресурсу. Провідним підходом, що відповідає цим вимогам у світовій та вітчизняній практиці, є медіація та технології конструктивної комунікації.

Медіація в освіті розглядається не просто як процедура примирення сторін, а як цілісна відновна практика. Теоретико-методологічною основою цього підходу є концепція відновного правосуддя (*restorative justice*), адаптована для освітнього простору. На відміну від карального підходу (де фокус на покаранні винного), відновний підхід фокусується на потребах усіх учасників конфлікту та відновленні порушених стосунків. Як зазначає відомий дослідник медіації Крістоф Бесемер (С. Besemer), медіація - це процес, у якому третя нейтральна сторона допомагає конфліктуючим сторонам знайти взаємоприйнятне рішення, спираючись на їхні справжні інтереси, а не позиції [23]. В умовах, описаних у підрозділі 1.2, де конфлікти часто спричинені "зруйнованими уявленнями" та втомою, саме медіація дозволяє створити безпечний простір для вираження емоцій, що є критично необхідним для зниження рівня тривожності та агресії.

Ключовим інструментом, що забезпечує ефективність медіаційного підходу, є ненасильницька комунікація (*Nonviolent Communication, NVC*), розроблена американським психологом Маршаллом Розенбергом (М. Rosenberg). Ця модель базується на відмові від оціночних суджень, звинувачень та критики, які є тригерами конфліктів, на користь "мови потреб" [35]. Розенберг виділяє чотири компоненти NVC: спостереження (без оцінки), почуття (ідентифікація емоцій), потреби (що саме мені потрібно) та прохання (конкретні дії). Для українського освітнього середовища, перенасиченого емоційним болем та деперсоналізацією (про що йшлося в підрозділі 1.3), оволодіння навичками NVC стає механізмом профілактики вторинної травматизації. Коли педагог вміє відокремити факт від своєї інтерпретації та висловити свою потребу без агресії, це автоматично знижує рівень напруги в комунікації.

В українському науковому дискурсі проблема впровадження медіації активно розробляється. Дослідники О. В. Зінченко та В. О. Петрище наголошують, що впровадження шкільних служб порозуміння (ШСП) сприяє формуванню "культури миру" та безпечного психологічного клімату [10].

Вони підкреслюють, що медіація виконує не лише функцію розв'язання конфліктів, а й потужну виховну та профілактичну функцію: вона розвиває емоційний інтелект учасників (емпатію, саморегуляцію), про важливість якого ми говорили в попередньому підрозділі.

Важливим аспектом є те, що медіаційний підхід дозволяє трансформувати сприйняття конфлікту. Згідно з теорією "трансформації конфлікту" Джона Пола Ледерака (J. P. Lederach), конфлікт розглядається як можливість для змін та росту [31]. В умовах кризи (війни) це особливо актуально. Замість того, щоб уникати конфліктів або придушувати їх адміністративними методами (що лише посилює внутрішню напругу і веде до вигорання), учасники освітнього процесу вчаться використовувати конфліктні ситуації для перегляду застарілих норм, прояснення очікувань та зміцнення довіри.

Практична реалізація цих підходів вимагає розвитку специфічних комунікативних компетентностей у педагогів та студентів. Йдеться про навички активного слухання, рефреймінгу (вміння переформулювати негативне висловлювання у позитивне або нейтральне) та валідизації емоцій співрозмовника. Як зазначають Г. В. Ложкін та Н. І. Пов'якель, комунікативна компетентність є інтегративною якістю, що дозволяє педагогу залишатися в позиції "над ситуацією" та керувати емоційною динамікою конфлікту [15].

Таким чином, медіація та конструктивна комунікація (зокрема, модель NVC) виступають не просто як набір технік, а як ціннісна основа для побудови психологічно безпечного освітнього середовища. Вони безпосередньо впливають на зниження впливу негативних психологічних чинників (вигорання, інтолерантності до невизначеності) та сприяють розвитку ресурсних станів (емоційного інтелекту). Це теоретичне положення стає відправною точкою для нашого емпіричного дослідження, в якому ми перевіримо, як саме володіння цими навичками корелює зі зниженням конфліктності в реальних умовах закладів освіти.

Висновки до Розділу 1

Здійснений у першому розділі теоретико-методологічний аналіз дозволив сформулювати цілісну концепцію дослідження конфліктності в сучасному освітньому просторі України, яка виходить за межі традиційного розуміння педагогічних суперечностей. Узагальнення наукових підходів засвідчило, що в умовах воєнного стану та перманентної соціальної нестабільності освітнє середовище зазнало докорінних, якісних трансформацій. Воно еволюціонувало з відносно стабільного, нейтрального тла для навчального процесу в активний, динамічний простір підвищеної конфліктогенності. Доведено, що ця конфліктогенність є не ситуативною, а системною властивістю, зумовленою синергією екзистенційних загроз, феноменом колективної травматизації та організаційного хаосу, що суттєво змінює саму природу соціальної взаємодії в закладах освіти.

У ході аналізу встановлено, що механізм виникнення конфліктів у таких умовах має складну багаторівневу структуру. Зовнішній тиск, породжений війною та невизначеністю, не діє на учасників освітнього процесу безпосередньо, а заломлюється крізь призму їхнього психоемоційного стану. Виявлено, що ключовими детермінантами деструктивної поведінки виступають виснаження адаптаційних ресурсів, професійне вигорання (зокрема, у формі деперсоналізації) та зниження порогу толерантності до невизначеності. У стані хронічного стресу та втрати базового відчуття безпеки учасники взаємодії схильні до викривленого сприйняття реальності, де навіть нейтральні комунікативні стимули можуть інтерпретуватися як ворожі, провокуючи захисну агресію або ізоляцію.

Водночас теоретичне дослідження дозволило виокремити внутрішні ресурси особистості, які здатні виконувати буферну, протективну функцію. Обґрунтовано, що розвинений емоційний інтелект, який включає навички саморегуляції та емпатії, а також висока толерантність до невизначеності є тими факторами, що дозволяють зберігати конструктивність навіть у

кризових умовах. Саме ці індивідуально-психологічні особливості визначають здатність педагога чи здобувача освіти обирати стратегії співробітництва замість конфронтації, перетворюючи конфлікт із руйнівного зіткнення на точку особистісного та групового розвитку.

Логічним завершенням теоретичного аналізу стало обґрунтування необхідності зміни управлінської парадигми в освіті: переходу від адміністративно-дисциплінарних методів реагування на конфлікти до впровадження відновних практик. Визначено, що застосування технологій медіації та ненасильницької комунікації є безальтернативним шляхом для зниження напруги в колективах. Ці інструменти дозволяють не лише вирішувати локальні суперечки, а й відновлювати порушені соціальні зв'язки, формуючи культуру діалогу та психологічної безпеки. Сформована таким чином теоретична модель, що пов'язує зовнішні стресори, внутрішні психологічні ресурси та комунікативні компетенції, створює надійний фундамент для наступного етапу роботи - емпіричної перевірки висунутих гіпотез та розробки практичних рекомендацій.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ КОНФЛІКТНОСТІ

2.1. Організація, вибірка та етапи дослідження.

Організація емпіричного дослідження психологічних чинників конфліктності в освітньому середовищі вибудовувалася як цілісний, послідовний процес, спрямований на верифікацію теоретичної моделі, обґрунтованої у першому розділі магістерської роботи. Загальна стратегія дослідно-експериментальної роботи спиралася на фундаментальні методологічні положення сучасної психологічної науки, викладені у працях провідних вітчизняних вчених.

Зокрема, ми керувалися принципом детермінізму, який дозволяє розглядати конфліктну поведінку особистості не як спонтанний акт, а як явище, причинно зумовлене комплексом зовнішніх (умови воєнного стану, специфічна організація освітнього процесу) та внутрішніх (психоемоційний стан, рівень емоційного інтелекту) чинників. Також важливим для нашого дослідження став принцип системності, що передбачає аналіз конфліктності як багаторівневого утворення, включеного в ширший контекст професійної та навчальної діяльності. Методологічні вимоги до організації психологічного експерименту та забезпечення валідності вимірювань були реалізовані з урахуванням рекомендацій, викладених у фундаментальних працях С. Д. Максименка [16].

Критично важливим аспектом організації дослідження стало суворе дотримання етичних стандартів психологічної практики. Враховуючи сенситивність теми, яка торкається питань стресу, травматизації війною та професійного вигорання, процедура збору даних регламентувалася нормами Етичного кодексу психолога України [7]. Усі респонденти були поінформовані про мету та завдання дослідження, а їхня участь була добровільною. Особливу увагу було приділено забезпеченню

конфіденційності та анонімності: збір даних здійснювався без фіксації персональних ідентифікаторів, що дозволило мінімізувати вплив фактору соціальної бажаності та отримати максимально щирі відповіді. Інструкції до методик формулювалися у коректній, психологічно безпечній формі, щоб уникнути ризику ретравматизації учасників опитування.

Емпіричне дослідження проводилося на базі освітніх установ міста Чернівці, що дозволило охопити респондентів, які, перебуваючи у відносно безпечному регіоні, все ж зазнають системного впливу стресогенних чинників воєнного стану (повітряні тривоги, невизначеність, відключення електроенергії). Збір емпіричних даних здійснювався на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича та закладів загальної середньої і професійної (професійно-технічної) освіти Чернівецької міської територіальної громади. Такий вибір бази дослідження зумовлений прагненням здійснити компаративний аналіз сприйняття конфліктогенності середовища різними суб'єктами освітньої взаємодії, що підвищує зовнішню валідність отриманих результатів.

Для реалізації мети дослідження було сформовано вибірку сукупність загальним обсягом $N = 46$ осіб. Формування вибірки здійснювалося методом випадкового відбору, що, згідно з вимогами математичної статистики в психології, описаними у посібниках О. М. Горбунової, дозволяє вважати отримані дані репрезентативними для пілотного дослідження [6]. Структура вибірки відображає основні соціально-демографічні характеристики генеральної сукупності освітян та студентства. За критерієм професійного статусу респонденти були розподілені на дві групи порівняння: першу склали 27 педагогічні працівники (вчителі шкіл, викладачі закладів професійної освіти), які несуть безпосередню відповідальність за організацію навчального процесу, другу - 19 студентів закладів вищої освіти.

Віковий розподіл вибірки охоплює широкий діапазон, що дозволяє прослідкувати специфіку реагування на конфлікти представників різних

поколінь. Абсолютну більшість (44 особи) становлять респонденти віком від 18 до 64 років, що відповідає періоду активної професійної та навчальної соціалізації. Також у дослідженні взяли участь двоє респондентів (викладачі) старшої вікової групи (65 років і більше). Гендерна структура вибірки, у якій 34 особи - жінки, а 12 - чоловіки, є типовою для освітньої сфери України і відображає реальний гендерний баланс у педагогічних колективах.

Процедура дослідження була реалізована протягом серпня - листопада 2025 року у три логічно взаємопов'язані етапи.

На першому, організаційно-підготовчому етапі, відбувся теоретичний аналіз проблеми, операціоналізація базових конструктів («конфліктність», «емоційний інтелект», «вигорання») та формування діагностичної батареї. Для забезпечення надійності результатів було відібрано п'ять стандартизованих методик, детальний опис психометричних властивостей яких наведено у посібниках з психодіагностики І. М. Галяна [3]. З огляду на умови воєнного стану та специфіку змішаного навчання, весь діагностичний інструментарій було переведено у цифровий формат за допомогою платформи Google Forms, що забезпечило доступність опитування та безпеку респондентів.

Другий, діагностичний етап, був присвячений безпосередньому збору емпіричних даних. Процедура тестування передбачала послідовне заповнення респондентами запропонованих методик. Для комплексної діагностики використовувалися: методика К. Томаса для визначення стратегій поведінки в конфлікті; опитувальник «ЕмІн» Д. В. Люсіна для оцінки емоційного інтелекту, теоретичні засади якого узгоджуються з підходами українських дослідників, зокрема Е. Л. Носенко [17]; методика діагностики професійного вигорання (MBI) К. Маслач та С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової, яка є міжнародним стандартом у цій галузі [33]; тест А. Ассінгера для визначення рівня агресивності та шкала психологічного стресу PSM-25, валідизація якої для вітчизняної вибірки описана у працях О.

М. Кокуна [14]. Також нами враховувалися рекомендації щодо особливостей психодіагностики у кризових ситуаціях, розроблені В. Л. Зливковим [11].

Середня тривалість проходження опитування становила 25–30 хвилин, що дозволяло уникнути ефекту втоми та зниження концентрації уваги респондентів.

На третьому, аналітико-узагальнюючому етапі, здійснювалася обробка масивів даних. Вона включала перевірку протоколів на повноту заповнення, кодування відповідей та створення зведеної матриці даних. Математико-статистична обробка результатів проводилася з використанням методів описової статистики та кореляційного аналізу для виявлення статистично значущих зв'язків між досліджуваними змінними згідно з вимогами експериментальної психології [5]. Завершальним кроком стала якісна інтерпретація отриманих закономірностей, формулювання висновків та розробка на їх основі практичних рекомендацій щодо профілактики конфліктів в освітньому середовищі.

2.2. Обґрунтування комплексу психодіагностичних методик

Наукова достовірність та практична цінність результатів емпіричного дослідження безпосередньо залежать від якості сформованої діагностичної програми. Виходячи з теоретичної моделі, обґрунтованої у першому розділі магістерської роботи, ми розглядаємо конфліктність в умовах воєнного стану не як ізольовану особистісну рису, а як складний системний феномен. Його динаміка визначається співвідношенням зовнішнього тиску середовища, який виснажує адаптаційні ресурси, та внутрішніх психологічних можливостей особистості протистояти цьому тиску. Відповідно, процес конструювання діагностичного комплексу базувався на принципах системності, комплементарності та екологічної валідності, що передбачає підбір методик, чутливих до специфіки функціонування педагогів та студентів в умовах кризи.

Центральним елементом нашого діагностичного комплексу, покликаним операціоналізувати залежну змінну дослідження, обрано Методику діагностики стратегій поведінки в конфлікті К. Томаса (Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument -TKI). Доцільність використання саме цього інструменту, на відміну від одновимірних опитувальників агресивності, продиктована необхідністю якісного аналізу стилів взаємодії. Двовимірна модель, покладена в основу методики, дозволяє аналізувати поведінку респондента в системі координат «орієнтація на власні інтереси -орієнтація на інтереси партнера». Це є критично важливим для завдань нашого дослідження, оскільки в умовах війни звичні інтерпретації поведінкових патернів можуть змінюватися. Зокрема, застосування цієї методики дозволяє нам диференціювати природу пасивної поведінки: з'ясувати, чи є вибір стратегії уникнення наслідком свідомої дипломатичної позиції, чи ознакою емоційного вигорання і нездатності до конструктивної конфронтації. Окрім того, методика дозволяє чітко зафіксувати рівень суперництва, яке у педагогічних колективах часто виступає індикатором прихованої напруги та деструктивної конкуренції за обмежені ресурси.

Для перевірки гіпотези про наявність внутрішніх протективних механізмів, здатних знижувати рівень конфліктності, до дослідницької програми включено Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» Д. В. Люсіна. Вибір саме цієї методики зумовлений її фокусуванням на суб'єктивному аспекті емоційних здібностей. На відміну від тестів здібностей, які вимірюють емоційний інтелект через розв'язання задач, опитувальник Д. Люсіна базується на самозвіті, що дозволяє оцінити внутрішню впевненість респондента у власній компетентності. У контексті нашого дослідження діагностичну цінність становлять не стільки загальні показники, скільки специфічне співвідношення шкал розуміння та управління емоціями. Ми виходимо з припущення, що основним тригером конфліктів у стресогенному середовищі є не дефіцит розуміння емоційного стану партнера, а саме зниження здатності до саморегуляції, тобто

управління власними емоційними реакціями. Методика дозволяє емпірично виявити цей дисбаланс та співставити його з обраними стратегіями поведінки.

Розуміння конфліктності як наслідку виснаження ресурсів вимагає включення до діагностичного комплексу інструментів для оцінки дефіцитарних станів. З цією метою використано Методику діагностики професійного вигорання (MBI) К. Масlach та С. Джексона в адаптації Н. Е. Водоп'янової. Ключовим аргументом на користь цього інструменту є його трифакторна структура, яка дозволяє виокремити такий специфічний компонент, як деперсоналізація. У рамках нашої роботи ми розглядаємо деперсоналізацію -емоційну відстороненість, цинізм та формалізм у спілкуванні -як одну з найбільш небезпечних форм латентної конфліктності. Вона виникає як захисна реакція психіки на травматичні події війни та професійні перевантаження, проте неминуче призводить до руйнування суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Використання методики MBI дає змогу емпірично підтвердити зв'язок між емоційним виснаженням педагога та його схильністю до деструктивної поведінки, перетворюючи теоретичну тезу про «втому від співчуття» на доказовий факт.

Для об'єктивізації впливу ситуативних чинників середовища діагностичну батарею доповнено Шкалою психологічного стресу PSM-25. Необхідність цього інструменту зумовлена потребою виміряти актуальний рівень психічної напруги респондентів у режимі «тут і тепер». На відміну від методик, що фіксують кількість життєвих подій, PSM-25 фокусується на феноменології стресу - соматичних, поведінкових та емоційних симптомах дезадаптації. Це дозволяє нам кореляційно пов'язати фізичне самопочуття учасників освітнього процесу з їхньою поведінкою в конфлікті, перевіряючи припущення, що агресивні або уникаючі реакції є прямим наслідком зниження фізіологічної толерантності до стресу, спричиненого умовами воєнного стану.

Завершує діагностичний комплекс Тест оцінки агресивності у стосунках А. Ассінгера, який виконує функцію важливої контрольної змінної. Його включення дозволяє здійснити необхідну диференціацію між ситуативною конфліктністю, як реакцією на зовнішні обставини, та особистісною агресивністю, як стійкою рисою характеру. Методика моделює типові життєві ситуації та дозволяє визначити звичний стиль комунікації респондента. Якщо результати покажуть розбіжність між високим рівнем конфліктності за методикою Томаса та помірним рівнем агресивності за Ассінгером, це слугуватиме вагомим доказом того, що джерелом напруги є саме середовище та стрес, а не ворожа диспозиція особистості. Таке розмежування є критично важливим для формування коректних практичних рекомендацій.

Таким чином, обґрунтований психодіагностичний комплекс є цілісним інструментом, що охоплює поведінковий, емоційно-регулятивний та особистісний рівні аналізу. Він дозволяє не лише констатувати наявний рівень конфліктності, а й розкрити її каузальні механізми, виявляючи зв'язки між дефіцитом внутрішніх ресурсів, рівнем стресового навантаження та вибором конкретних стратегій взаємодії.

2.3. Процедура проведення дослідження та методи математико-статистичної обробки даних

Процедура емпіричного дослідження була організована у суворій відповідності до визначених етапів та з урахуванням безпекових обмежень, зумовлених дією правового режиму воєнного стану. Безпосередній збір даних відбувався у дистанційному форматі, що стало єдиним можливим способом забезпечення охоплення респондентів без ризику для їхнього життя та здоров'я.

Для цього діагностичний інструментарій, описаний у попередньому підрозділі, було імплементовано у цифрове середовище за допомогою сервісу

Google Forms. Структура електронної анкети передбачала вступну частину, де містилася інформація про мету дослідження, гарантії анонімності та інструкція щодо заповнення, а також блоки з п'яти методик. Важливою процедурною особливістю стало те, що система не дозволяла пропускати питання, що забезпечило отримання повних протоколів та усунуло необхідність відбраковування анкет через незавершеність відповідей. Усього було зібрано та опрацьовано 46 валідних протоколів.

Після завершення польового етапу дослідження отриманий масив «сирих» даних був підданий процедурі первинної обробки, яка включала кодування відповідей, переведення якісних показників у кількісні еквіваленти відповідно до ключів методик та формування зведеної матриці даних у табличному процесорі. На цьому етапі також здійснювався розподіл загальної вибірки на дві групи порівняння згідно з професійним статусом респондентів (педагоги та студенти) та аналіз демографічних показників, що дозволило верифікувати репрезентативність вибіркової сукупності.

Для перевірки висунутих гіпотез та розв'язання завдань дослідження застосовувався комплекс методів математичної статистики. Обробка даних здійснювалася за допомогою пакету статистичних програм SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), що дозволило забезпечити високу точність обчислень. Першим кроком став описовий статистичний аналіз, який передбачав обчислення мір центральної тенденції (середнього арифметичного) та мір варіативності (стандартного відхилення). Це дозволило побудувати узагальнені психологічні профілі груп та визначити домінуючі тенденції у проявах досліджуваних феноменів. Для встановлення достовірності відмінностей між показниками викладачів та студентів було використано t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок. Вибір цього параметричного критерію зумовлений тим, що розподіл ознак у досліджуваних групах наближався до нормального, а самі групи були незалежними. Застосування t-критерію дозволило статистично підтвердити або спростувати гіпотезу про різницю в рівнях емоційного інтелекту,

агресивності та стресостійкості між учасниками з різним професійним та життєвим досвідом.

Ключовим етапом математичної обробки став кореляційний аналіз, проведений за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції r -Пірсона. Цей метод дозволив виявити наявність, силу та напрямок взаємозв'язків між психологічними ресурсами особистості (емоційний інтелект, толерантність до невизначеності) та обраними стратегіями поведінки в конфлікті, а також оцінити вплив деструктивних станів (вигорання, стрес) на конфліктогенність. Аналіз кореляційних плеяд здійснювався окремо для кожної групи, що дало змогу виокремити специфічні механізми детермінації конфліктної поведінки у педагогів та студентів. Статистично значущими вважалися зв'язки на рівні значущості $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$. Комплексне поєднання методів описової, порівняльної статистики та кореляційного аналізу забезпечило надійність та валідність отриманих емпіричних результатів.

Висновки до Розділу 2

У другому розділі магістерської роботи здійснено теоретичне обґрунтування методологічної стратегії та практична реалізація процедури емпіричного дослідження, спрямованого на комплексний аналіз психологічних детермінант конфліктності в умовах сучасних освітніх трансформацій. Побудова програми дослідження базувалася на принципах системного детермінізму, що дозволило розглядати досліджуваний феномен як результат динамічної взаємодії зовнішніх стресогенних умов, спричинених воєнним станом, та внутрішніх адаптаційних ресурсів особистості.

Організація дослідного процесу враховувала як наукові стандарти репрезентативності та валідності, так і специфічні безпекові та етичні вимоги часу. Застосування дистанційних технологій збору даних дозволило забезпечити доступ до респондентів та їхню психологічну безпеку, а

сформована вибіркова сукупність, до якої увійшли як педагогічні працівники, так і здобувачі освіти, створила умови для проведення компаративного аналізу. Це дало змогу не лише виявити загальні тенденції, а й прослідкувати специфіку реагування на конфліктогенні чинники різних суб'єктів освітньої взаємодії.

Ключовим результатом методичного етапу роботи стало обґрунтування та формування цілісної батареї психодіагностичних методик, яка реалізує мультимодальний підхід до вивчення особистості. Доведено, що для об'єктивної оцінки природи конфліктності необхідним є поєднання інструментів, що діагностують різні рівні психічного функціонування. Зокрема, використання методики К. Томаса дозволило операціоналізувати поведінковий компонент, опитувальник Д. Люсіна забезпечив оцінку емоційного інтелекту як ключового ресурсу стійкості, а методики діагностики вигорання (MBI), стресу (PSM-25) та агресивності (А. Ассінгера) уможливили аналіз дефіцитарних станів, що виступають тригерами деструктивної поведінки.

Обраний математико-статистичний апарат, що включає методи описової статистики, порівняльний аналіз за t-критерієм Стюдента та кореляційний аналіз, відповідає меті дослідження та дозволяє виявити не лише наявність відмінностей між групами, а й, що найважливіше, встановити стійкі кореляційні зв'язки між досліджуваними змінними. Це створює надійну базу для подальшої інтерпретації даних, дозволяючи перейти від констатації фактів до розуміння глибинних психологічних механізмів виникнення конфліктів в умовах війни, що буде детально висвітлено у наступному розділі.

РОЗДІЛ 3

АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ КОНФЛІКТНОСТІ

3.1. Порівняльний аналіз рівнів конфліктності та психоемоційного стану учасників освітнього процесу.

У межах вирішення завдань дослідження було проведено порівняльний аналіз рівнів конфліктності учасників освітнього процесу. Ми припустили, що професійний досвід та вікові особливості можуть визначати відмінності у виборі стратегій поведінки.

Діагностика за методикою К. Томаса дозволила встановити частоту використання п'яти основних стратегій: суперництва, співробітництва, компромісу, уникнення та пристосування. Графічне відображення отриманих середніх значень для вибірки викладачів та студентів подано на рисунку 3.1.

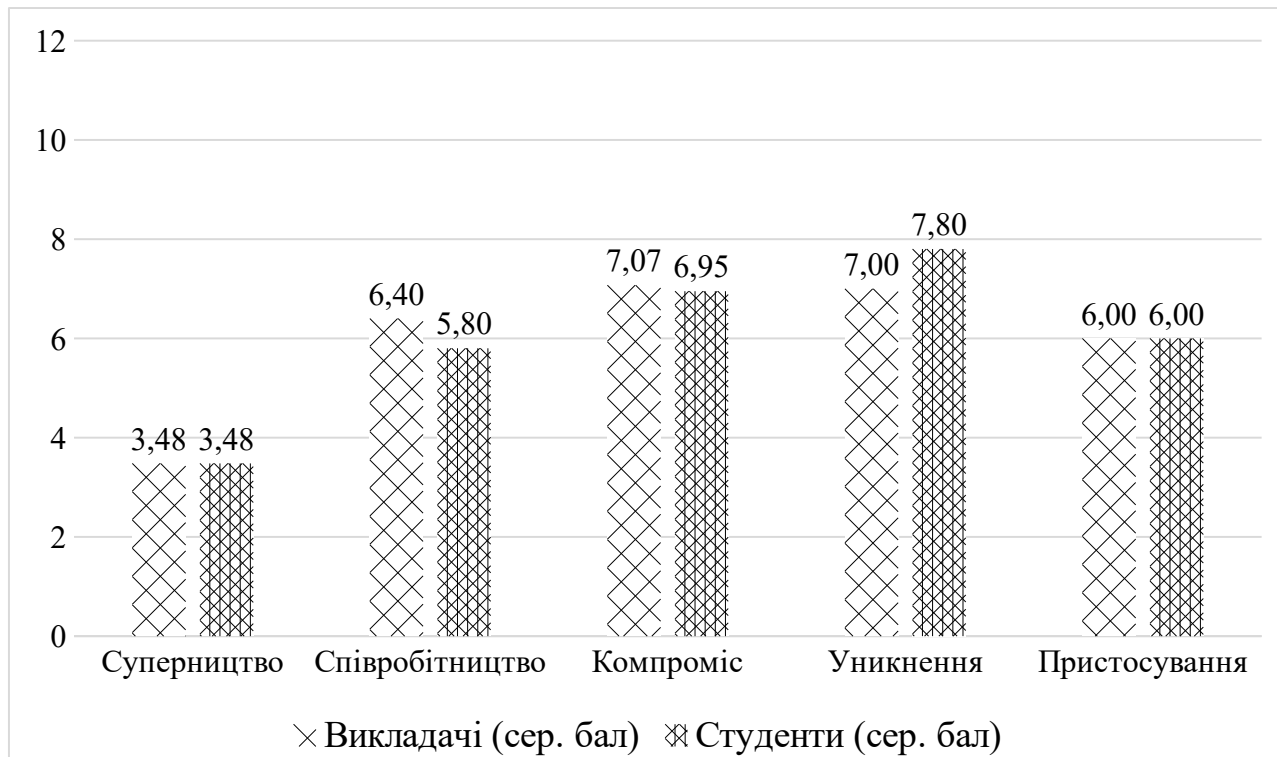


Рис. 3.1. Середні показники стратегій поведінки в конфлікті викладачів та студентів (за методикою К. Томаса)

Для обох груп (і викладачів, і студентів) найбільш характерною є стратегія компромісу (7,07 та 6,95 балів відповідно) та уникнення. Це свідчить про загальну тенденцію в освітньому середовищі до згладжування гострих кутів, а не до відкритої конфронтації. Студенти частіше схильні уникати конфліктів (7,80), ніж викладачі (7,00). Це може бути пов'язано з їхньою залежною позицією в навчальному процесі або меншою впевненістю у власних силах. Викладачі демонструють вищий показник співробітництва (6,40 проти 5,80 у студентів). Це підтверджує гіпотезу про те, що педагогічний досвід та професійна роль сприяють вибору більш конструктивних, діалогічних стратегій. Рівень суперництва є найнижчим для обох груп (3,48) і є абсолютно ідентичним. Це позитивний показник, який говорить про низький рівень агресивності в комунікації і є свідченням того, що освітнє середовище не провокує відкритої агресії, незважаючи на різницю в статусах.

Наступним етапом емпіричного дослідження стала діагностика рівня агресивності особистості у міжособистісних стосунках. Як відомо, агресивність може виступати як деструктивним чинником, що провокує конфлікти, так і необхідною складовою наполегливості у досягненні цілей.

Для визначення того, наскільки коректною є поведінка респондентів у ситуаціях соціальної взаємодії, було використано тест А. Ассінгера. Методика дозволяє диференціювати досліджуваних за трьома рівнями:

- Надмірно миролобні (пасивні): особи, яким бракує впевненості у собі;
- Помірно агресивні (конструктивні): особи, які адекватно відстоюють власні інтереси;
- Надмірно агресивні (деструктивні): особи, схильні до конфліктності та жорсткості.

Якісний аналіз розподілу викладачів та студентів за рівнями агресивності представлено на рисунку 3.2.

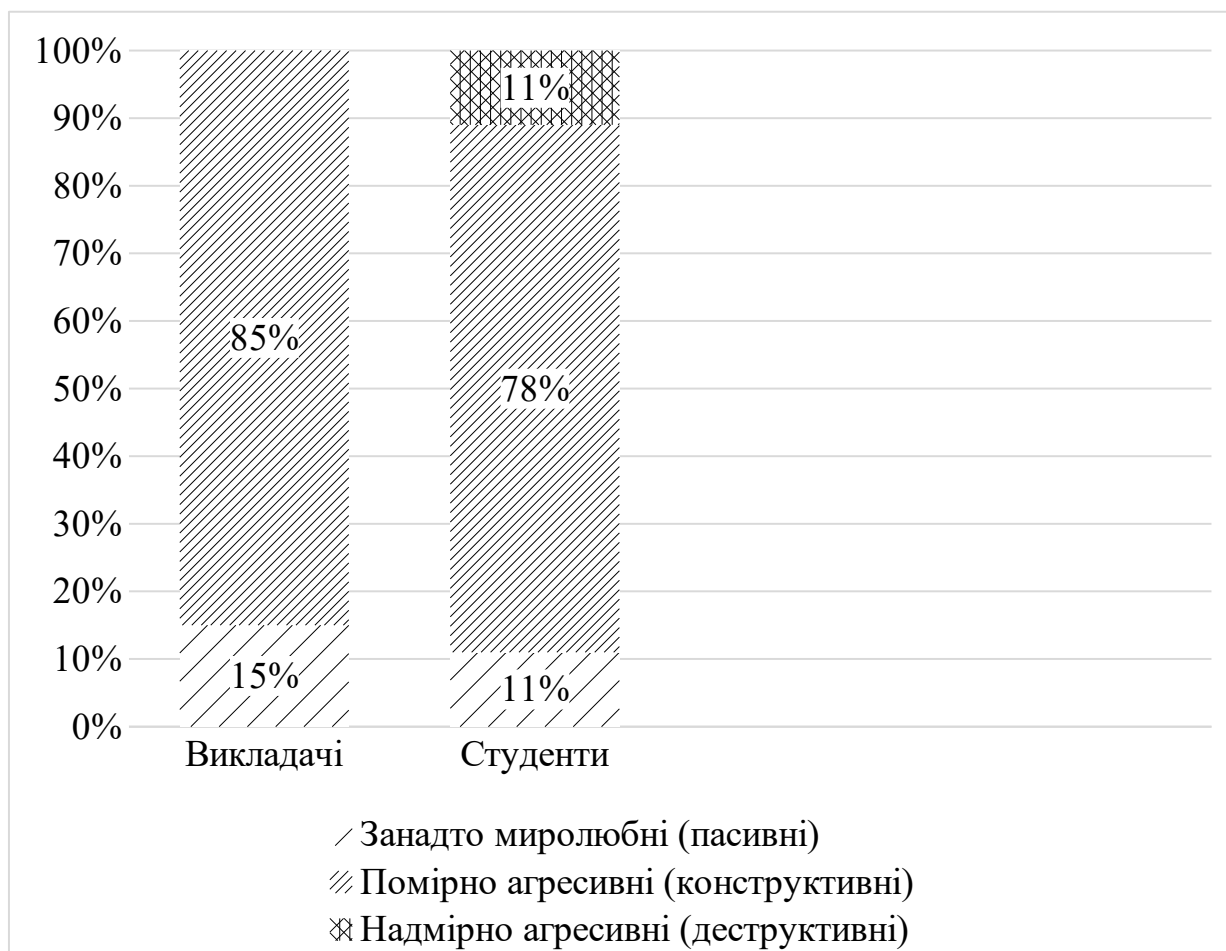


Рис. 3.2. Розподіл викладачів та студентів за рівнями агресивності у стосунках (за методикою А. Ассінгера)

Аналіз отриманих даних дозволяє виявити суттєві відмінності у структурі проявів агресивності в досліджуваних групах.

По-перше, для групи викладачів характерна висока однорідність та стабільність показників. Переважна більшість педагогів (85%) демонструє помірний (середній) рівень агресивності. Це є показником «здорової»

соціальної адаптації: такі особи здатні до конструктивного діалогу, вміють відстоювати свою точку зору, але не переходять меж дозволеного.

Особливої уваги заслуговує той факт, що серед викладачів повністю відсутні респонденти з надмірно високим рівнем агресивності (0%), що візуально відображено відсутністю відповідного сегмента на діаграмі. Це свідчить про високий рівень професійного самоконтролю, розвинену емоційну компетентність та сформовані навички педагогічного такту. Водночас 15% викладачів виявилися надмірно миролюбними, що може вказувати на певну пасивність або схильність до уникнення конфліктів задля збереження спокою (що корелює з результатами методики К. Томаса).

По-друге, структура групи студентів виявилася більш поляризованою. Хоча більшість здобувачів освіти (78%) також знаходиться в межах конструктивної норми, у вибірці з'являється «зона ризику». 11% студентів демонструють надмірну агресивність. Наявність цього показника може бути зумовлена віковими психологічними особливостями (юнацький максималізм), високим рівнем навчального стресу або недостатньо розвиненими навичками саморегуляції. Частка пасивних студентів (11%) є дещо меншою, ніж у викладачів.

Таким чином, результати свідчать про те, що професійний досвід викладачів виступає стримуючим фактором для деструктивної агресії. Натомість студентське середовище є більш емоційно нестабільним, де поряд із нормою спостерігаються прояви нестриманості та конфліктності.

Логічним продовженням аналізу конфліктності є дослідження психоемоційних станів респондентів, які можуть виступати каталізаторами деструктивної поведінки. Згідно з завданнями дослідження, нами було проведено діагностику рівня професійного вигорання (методика МБІ в адаптації Н. Водоп'янової) та рівня психологічного стресу (шкала PSM-25).

Результати порівняльного аналізу показників професійного вигорання відображено на діаграмі (рис.3.3).

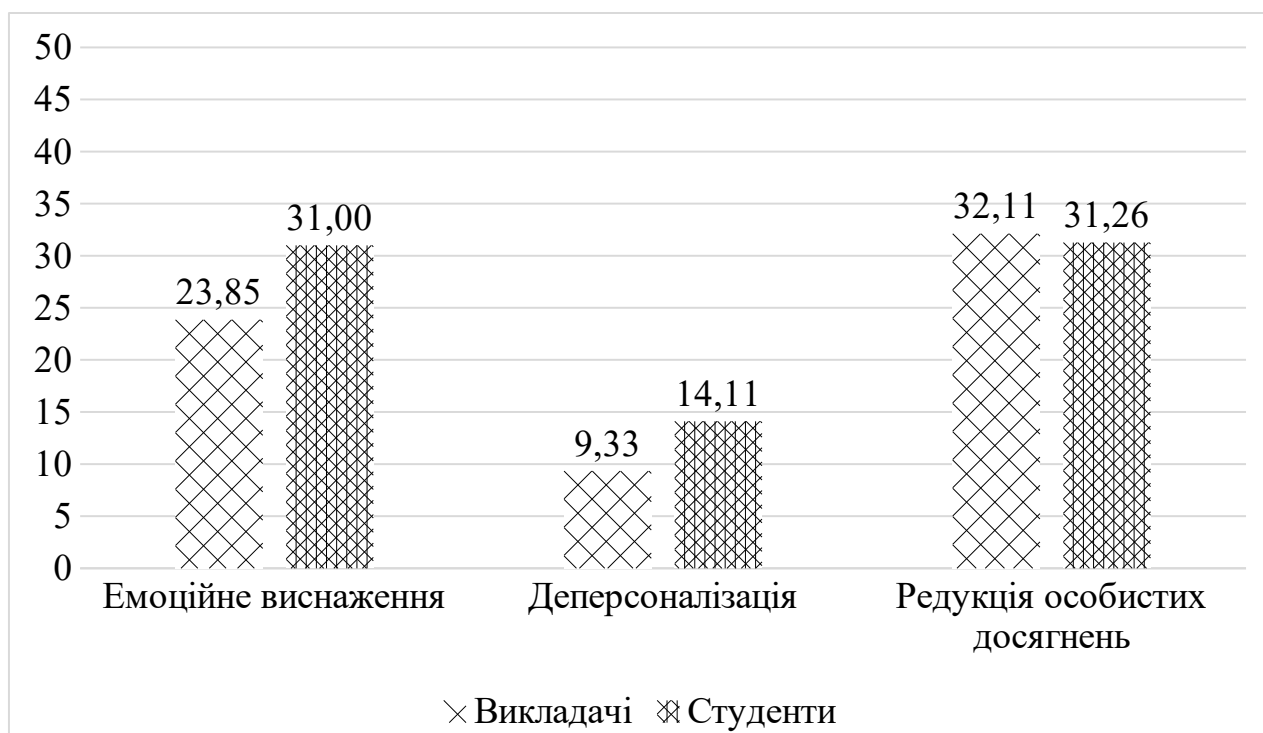


Рис. 3.3. Середні показники складових професійного вигорання у викладачів та студентів (за методикою МВІ)

Аналіз отриманих даних дозволяє констатувати, що «синдром вигорання» має різну структуру в досліджуваних групах:

– Емоційне виснаження: показник студентів (31,00) є значно вищим за показник викладачів (23,85) і знаходиться в зоні високих значень. Це свідчить про те, що студенти відчують значний емоційний дефіцит та втому, що знижує їхній ресурс для конструктивного вирішення конфліктів.

– Деперсоналізація: за цією шкалою також лідирують студенти (14,11 проти 9,33 у викладачів). Високий рівень деперсоналізації може проявлятися у формуванні цинічного або байдужого ставлення до оточуючих, що пояснює виявлену раніше схильність студентів до стратегії «Уникнення».

– Редукція особистих досягнень: примітно, що за цією шкалою обидві групи мають майже ідентичні високі показники (32,11 та 31,26). Це вказує на те, що і викладачі, і студенти схильні занижувати власні успіхи та відчувати

певну незадоволеність результатами своєї діяльності, що є загальною проблемою для сучасної освітньої сфери.

Для верифікації отриманих даних було проаналізовано рівень психологічного стресу, структура якого представлена на рисунку 3.4.

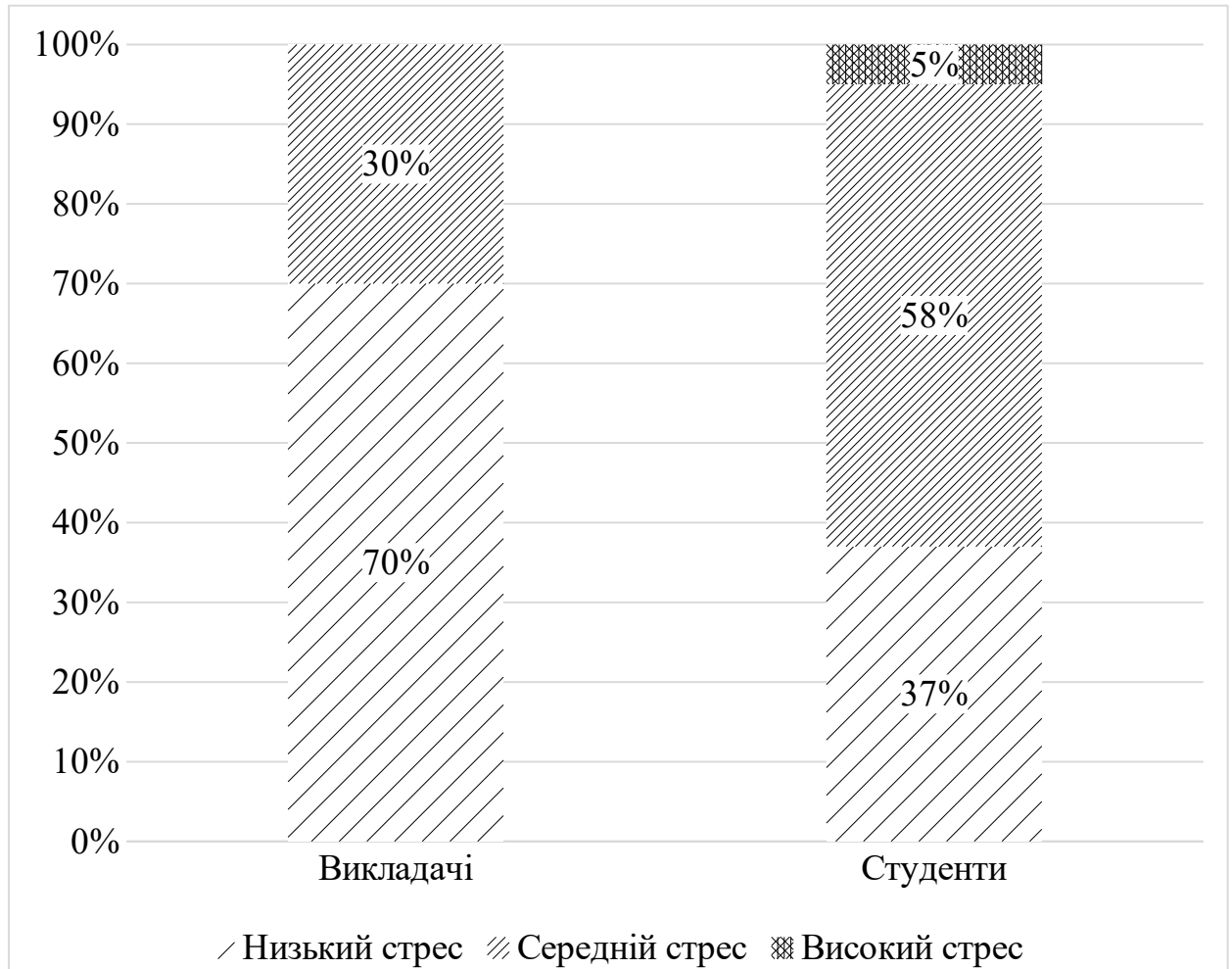


Рис. 3.4. Розподіл респондентів за рівнем психологічного стресу
(за шкалою PSM-25)

Діаграма наочно демонструє, що викладачі є значно стійкішими до стресових чинників:

– У групі викладачів домінує низький рівень стресу (70%), а решта 30% мають середній рівень. Важливо підкреслити, що осіб із високим рівнем стресу серед педагогів не виявлено (0%). Це підтверджує припущення про високу адаптивність викладачів, що, ймовірно, пов'язано з їхнім життєвим досвідом та розвиненими навичками саморегуляції.

– У групі студентів ситуація є протилежною: більшість респондентів (58%) перебуває у стані середнього напруження, а 5% - мають високий рівень стресу. Лише 37% студентів характеризуються низьким рівнем стресу, що майже вдвічі менше, ніж у викладачів.

Окремим етапом дослідження став порівняльний аналіз рівня емоційного інтелекту (EI). Ми припускали, що професійний досвід педагогів сприятиме вищому рівню емоційної компетентності порівняно зі студентами. Однак статистичний аналіз за допомогою t-критерію Стьюдента не виявив значущих розбіжностей між групами ($p > 0,05$). Це свідчить про те, що обидві групи знаходяться на приблизно однаковому рівні розвитку емоційного інтелекту. Візуально співвідношення середніх показників представлено на рисунку 3.5.

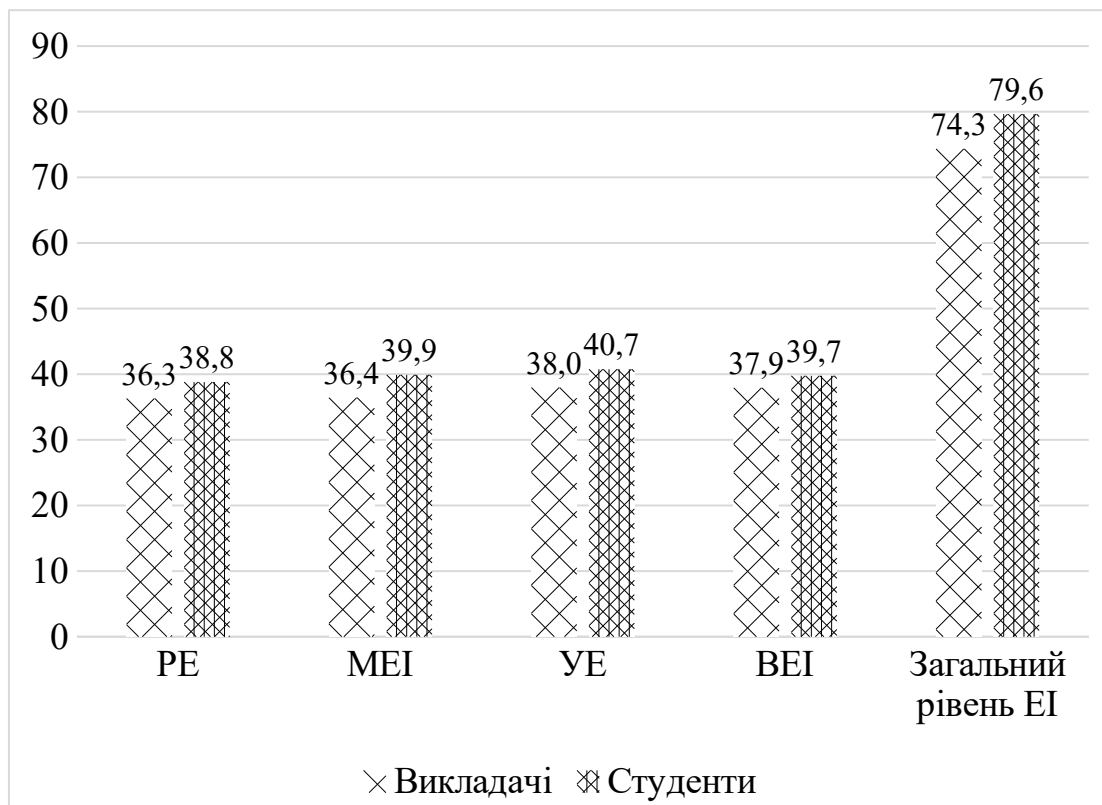


Рис. 3.5. Профілі емоційного інтелекту викладачів та студентів.

Як видно з діаграми, за всіма шкалами показники студентів навіть мають тенденцію до перевищення показників викладачів, хоча ця різниця і не є статистично достовірною. Такий результат ми пояснюємо фактором професійного вигорання у викладачів. Хронічний стрес та емоційне

виснаження блокують здатність педагогів ефективно використовувати свій емоційний інтелект. Тобто, потенційно викладачі мають досвід, проте через втому їхній актуальний рівень емоційної регуляції знизився до рівня студентів, у яких високі показники обумовлені юнацькою активністю та відсутністю професійної деформації.

Підсумовуючи результати порівняльного аналізу, можна стверджувати, що:

- Студенти складають групу ризику з точки зору конфліктогенності. Високі показники емоційного виснаження, деперсоналізації та стресу на фоні підвищеної агресивності створюють підґрунтя для вибору деструктивних стратегій поведінки (уникнення, приховане суперництво).

- Викладачі, незважаючи на схоже відчуття редукції досягнень, демонструють значно вищу стресостійкість та емоційну стабільність, що дозволяє їм частіше обирати конструктивні стратегії (співробітництво).

Ці дані актуалізують необхідність пошуку внутрішніх ресурсів, які дозволяють зберігати психологічну рівновагу. Таким ресурсом ми розглядаємо емоційний інтелект, аналіз взаємозв'язку якого зі стратегіями поведінки буде проведено у наступному підрозділі.

3.2. Емпіричне дослідження взаємозв'язку між особистісними ресурсами та вибором стратегій поведінки в конфлікті.

На другому етапі емпіричного дослідження перед нами стояло завдання виявити глибинні психологічні механізми, що детермінують вибір тієї чи іншої стратегії поведінки в конфлікті. Ми припустили, що конфліктна поведінка є не спонтанною реакцією, а наслідком складної взаємодії між актуальним психоемоційним станом особистості (стрес, вигорання) та її ресурсами (емоційний інтелект).

Для перевірки цієї гіпотези було проведено кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта r -Пірсона окремо для кожної досліджуваної групи.

Це дозволило виявити специфіку детермінації конфліктності у викладачів та студентів.

У групі викладачів кореляційний аналіз виявив жорстку детермінованість поведінки та самопочуття рівнем психологічної напруги. Результати дослідження вказують на високу вразливість педагогів до професійного вигорання. Матрицю найбільш значущих кореляційних зв'язків представлено в таблиці 3.2. Усі наведені кореляції є статистично значущими ($p \leq 0,05$).

Таблиця 3.2. Матриця кореляційних зв'язків у групі викладачів (n=30)

Показник 1	Показник 2	Коефіцієнт (r)	Рівень зв'язку
Рівень стресу	Емоційне виснаження	0,73	Сильний прямий
Емоційне виснаження	Деперсоналізація	0,55	Помірний прямий
Рівень стресу	Деперсоналізація	0,41	Помірний прямий
Рівень агресивності	Емоційне виснаження	0,4	Помірний прямий
Особисті досягнення	Рівень агресивності	0,41	Помірний прямий
Уникнення	Рівень стресу	-0,47	Помірний зворотний
Міжособистісний EI	Пристосування	-0,33	Помірний зворотний
Розуміння емоцій	Пристосування	-0,31	Помірний зворотний
Розуміння емоцій	Уникнення	0,26	Слабкий прямий
Розуміння емоцій	Співпраця	-0,25	Слабкий зворотний

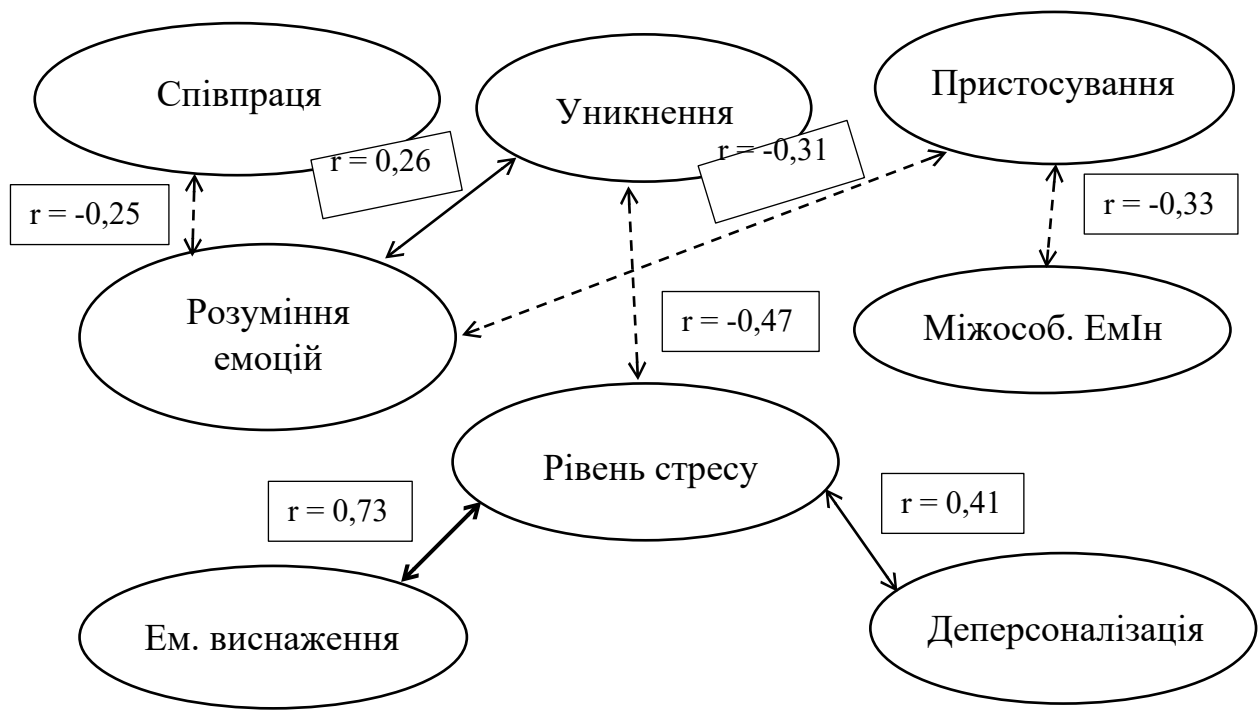


Рис. 3.6. Кореляційна плеяда взаємозв'язків особистісних властивостей та стратегій поведінки в групі викладачів.

Детальний психологічний аналіз результатів дозволяє виявити механізм, який є характерним для викладацької діяльності. Ключовою особливістю даної групи є надзвичайно сильний прямий зв'язок між рівнем стресу та емоційним виснаженням ($r = 0,73$, $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що у викладачів фактично відсутній «буфер» між робочим напруженням та психологічним виснаженням. Специфіка педагогічної праці (постійна комунікація, відповідальність) призводить до того, що будь-яке підвищення рівня стресу майже автоматично трансформується у відчуття спустошеності та втоми.

Висока кореляція між виснаження та деперсоналізацією ($r = 0,55$, $p \leq 0,05$) підтверджує класичну динаміку синдрому вигорання: захищаючись від емоційного перенавантаження, викладач починає проявляти емоційну відстороненість, формалізм та цинізм у спілкуванні зі студентами.

Виявлено прямий кореляційний зв'язок між емоційним виснаження та агресивністю ($r = 0,40$, $p \leq 0,05$). Це вказує на те, що конфліктність викладачів

часто має не ситуативний, а реактивний характер. Агресія в даному випадку виступає формою «емоційного зриву» втомленої людини. Цікавим є зв'язок агресивності з редукцією особистих досягнень ($r = 0,41, p \leq 0,05$). Це можна інтерпретувати як те, що викладачі, які високо цінують свої професійні успіхи, схильні більш агресивно реагувати на будь-які загрози їхньому статусу або авторитету.

Особливої уваги заслуговує статистично значущий зворотний зв'язок між стратегією уникнення та рівнем стресу ($r = -0,47, p \leq 0,05$). Негативний знак кореляції означає: чим частіше викладач використовує стратегію уникнення (дистанціювання від конфлікту), тим нижчим є його рівень стресу. Це дозволяє розглядати «Уникнення» у групі викладачі не як прояв слабкості, а як ефективну копінг-стратегію. Педагоги, які вміють вчасно відійти від конфронтації, не вступати в суперечки та «не брати все близько до серця», зберігають своє психічне здоров'я. Натомість ті, хто не уникає конфліктів, мають критично високі показники стресу.

Таким чином, кореляційний аналіз підтвердив, що професійна діяльність викладачів пов'язана з високими ризиками для психоемоційного здоров'я. Головним чинником деструкції виступає стрес, який запускає ланцюгову реакцію вигорання та агресії. Єдиним дієвим механізмом збереження рівноваги, згідно з отриманими даними, виступає стратегія свідомого уникнення конфліктних ситуацій.

Додатковий кореляційний аналіз показників емоційного інтелекту (EI) дозволив виявити специфіку ресурсної регуляції поведінки викладачів. Отримані результати є нетиповими та вказують на захисну функцію емоційного інтелекту в умовах професійного стресу. Виявлено, що здатність до розуміння своїх емоцій (PE) має зворотний зв'язок зі стратегією «Співробітництво» ($r = -0,25, p \leq 0,05$) та прямий зв'язок зі стратегією «Уникнення» ($r = 0,26, p \leq 0,05$). Це парадоксальний результат, який однак, цілком вписується в картину емоційного вигорання. Викладачі з високим рівнем рефлексії краще за інших усвідомлюють дефіцит власних ресурсів.

Розуміючи, що активна співпраця вимагає значних емоційних витрат, вони свідомо обирають тактику енергозбереження -уникнення конфлікту. Тобто, високий емоційний інтелект у даному випадку працює не на комунікацію, а на самозбереження.

Також встановлено, що і внутрішньоособистісний і міжособистісний емоційний інтелект негативно корелюють зі стратегією «Пристосування» ($r = -0,31$, $p \leq 0,05$ та $r = -0,33$, $p \leq 0,05$ відповідно). Це свідчить про те, що емоційно компетентний викладач має чіткі особистісні кордони. Розуміння власних почуттів та намірів партнера дозволяє педагогам не йти на односторонні поступки та не жертвувати власними інтересами заради уявного спокою.

Наступним кроком дослідження став аналіз детермінант конфліктної поведінки у студентському середовищі. Результати кореляційного аналізу, представлені в таблиці 3.3., свідчать про те, що вибір стратегії у студентів залежить від наявності енергетичного ресурсу та рівня соціального інтелекту.

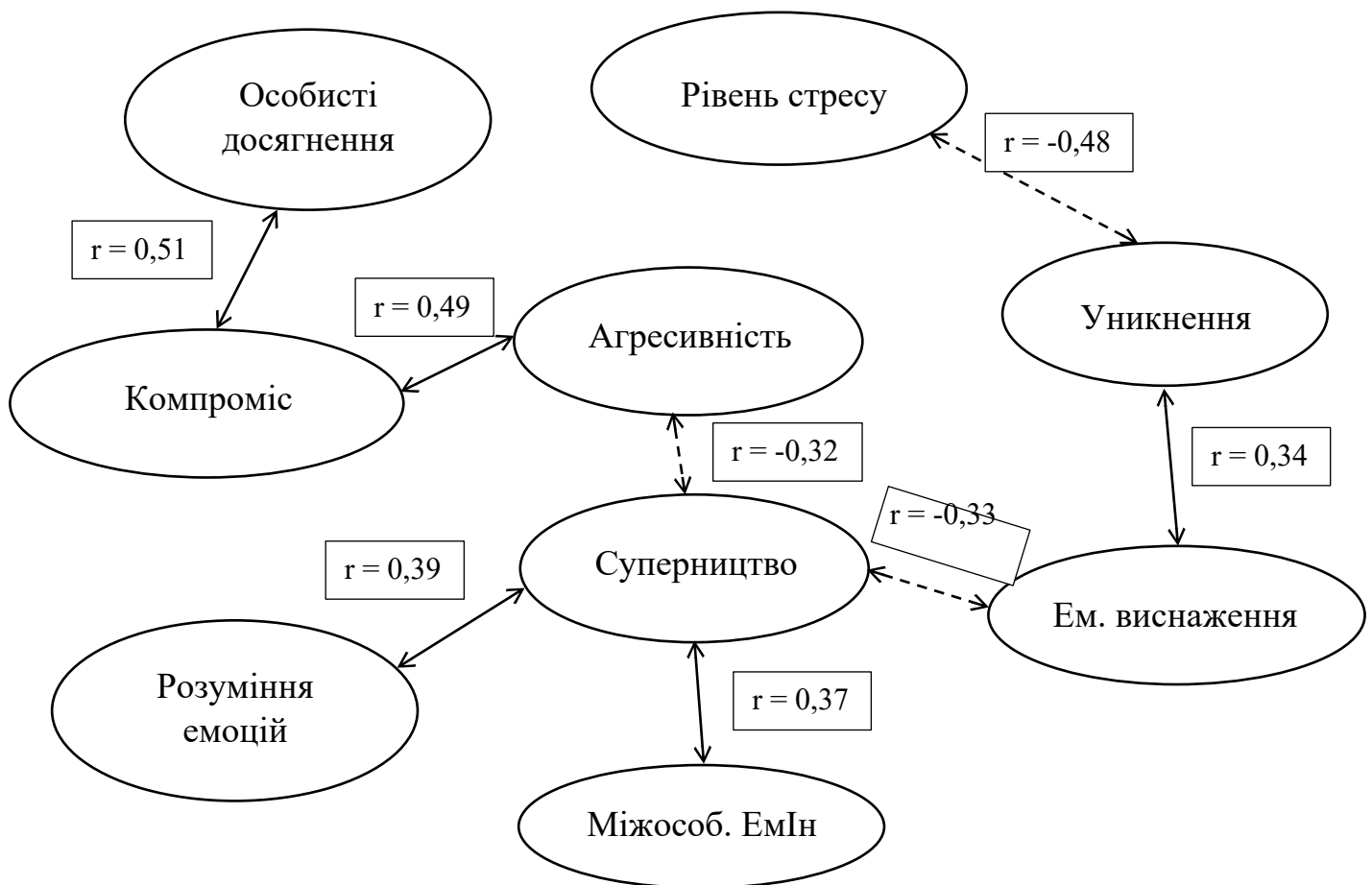


Рис. 3.7. Кореляційна плеяда взаємозв'язків особистісних властивостей та стратегій поведінки в групі студентів.

Таблиця 3.3. Матриця кореляційних зв'язків у групі студентів (n=30)

Показник 1 (Стратегія)	Показник 2 (Ресурс/Стан)	Коефіцієнт (r)	Рівень зв'язку
Компроміс	Особисті досягнення (РА)	0,51	Помірний прямий
Компроміс	Рівень агресивності	0,49	Помірний прямий
Уникнення	Рівень стресу	-0,48	Помірний зворотний
Суперництво	РЕ (Розуміння емоцій)	0,39	Помірний прямий
Суперництво	МЕІ (Міжособистісний ЕмІн)	0,37	Помірний прямий
Уникнення	Емоційне виснаження	0,34	Помірний прямий
Суперництво	Емоційне виснаження	-0,33	Помірний зворотний
Суперництво	Рівень агресивності	-0,32	Помірний зворотний

Детальний аналіз отриманих даних дозволяє виділити три ключові механізми регуляції поведінки студентів.

Традиційно аналіз отриманих даних дозволяє виділити три ключові механізми регуляції поведінки студентів. Суперництво вважається агресивною стратегією, проте у студентській вибірці ми бачимо іншу картину. Виявлено прямі зв'язки суперництва з емоційним інтелектом (MEI: $r = 0,37$, $p \leq 0,05$, PE: $r = 0,39$, $p \leq 0,05$). Виявлено зворотні зв'язки з емоційним виснаженням ($r = -0,33$, $p \leq 0,05$) та агресивністю ($r = -0,32$, $p \leq 0,05$). Це означає, що для студентів суперництво -це здорова конкуренція та лідерство. Цю стратегію обирають найбільш «ресурсні» студенти -ті, хто добре розуміє емоції, повний сил і не має ознак вигорання. Втомлені або агресивні студенти, як не дивно, не здатні до відкритої чесної конкуренції.

Стратегія Уникнення у студентів чітко виконує захисну функцію. Найсильніший негативний зв'язок виявлено з Рівнем стресу ($r = -0,48$, $p \leq 0,05$). Це доводить, що уникнення конфліктів є ефективним копінгом: студенти, які «тікають» від проблем, відчувають значно менший стрес. Водночас, прямий зв'язок з Емоційним виснаженням ($r = 0,34$, $p \leq 0,05$) та негативний з Емоційним Інтелектом ($r = -0,36$, $p \leq 0,05$) вказує на те, що до уникнення вдаються ті, у кого вже вичерпані ресурси. Це стратегія «енергозбереження» для втомлених.

Найбільш несподіваним результатом є структура зв'язків стратегії Компроміс. Вона має сильні прямі кореляції з особистими досягненнями ($r = 0,51$, $p \leq 0,05$) та агресивністю ($r = 0,49$, $p \leq 0,05$). У студентському середовищі компроміс, ймовірно, сприймається не як поступка, а як активний «торг». Студенти, впевнені у своїх досягненнях і налаштовані рішуче (агресивно), схильні тиснути на опонента, щоб виторгувати вигідні умови. Це не «мирний» компроміс, а наполегливе відстоювання своїх інтересів у форматі угоди.

Студентська поведінка є прагматичною. Коли є сили та інтелект -вони конкурують, коли сил не має -вони уникають, коли вони впевнені в собі - вони йдуть на агресивний компроміс.

3.3. Розробка та обґрунтування програми психологічної профілактики конфліктності в освітньому середовищі.

Логічним завершенням дослідження психологічних чинників конфліктності є розробка комплексної програми профілактики, спрямованої на нівелювання деструктивного впливу стресогенного середовища та активізацію внутрішніх ресурсів особистості. Спираючись на теоретичний аналіз, здійснений у першому розділі, та розуміння специфіки діагностичного інструментарію, описаного у другому розділі, ми виходимо з того, що профілактика конфліктів в умовах воєнного стану не може обмежуватися лише інформуванням про етику спілкування. Вона повинна мати характер глибинної психокорекційної роботи, спрямованої на стабілізацію психоемоційного стану (зниження тривожності та вигорання) та розвиток емоційно-комунікативної компетентності (емоційного інтелекту).

Методологічною основою розробленої програми виступили принципи гуманістичної психології, когнітивно-поведінкової терапії та концепція відновного підходу в освіті. Ми спиралися на напрацювання провідних українських фахівців у галузі практичної психології, зокрема В. Г. Памка, який наголошує на необхідності системного підходу до психопрофілактики в освітніх закладах [19]. Програма розрахована на роботу з обома ключовими групами учасників освітнього процесу - педагогічними працівниками та студентами, оскільки конфліктне поле є спільним простором їхньої взаємодії. Мета програми полягає у формуванні психологічно безпечного освітнього середовища шляхом розвитку навичок емоційної саморегуляції, підвищення толерантності до невизначеності та опанування технік конструктивного вирішення конфліктів.

Реалізація цієї мети передбачає вирішення низки завдань:

- по-перше, ознайомлення учасників з психологічними механізмами виникнення конфліктів та стресу;
- по-друге, відпрацювання навичок ідентифікації та вираження власних емоцій (розвиток EI);
- по-третє, навчання алгоритмам ненасильницької комунікації та медіації;
- по-четверте, формування індивідуальних стратегій запобігання професійному та емоційному вигоранню.

Структурно програма побудована за модульним принципом, що дозволяє гнучко адаптувати її до потреб конкретної групи та умов навчання (офлайн або онлайн). Змістове наповнення програми розподілено на чотири логічно пов'язані блоки.

Перший блок - «Діагностично-мотиваційний» - спрямований на створення атмосфери довіри та безпеки у групі, що є критично важливим в умовах загальної тривожності. На цьому етапі відбувається актуалізація проблеми конфліктності, зняття психологічних бар'єрів та формування мотивації до самозмін. Учасники знайомляться з поняттям «конфліктогенність середовища» та аналізують власний досвід перебування у стресових ситуаціях. Важливим елементом цього блоку є психоедукація (просвіта) щодо природи стресу та його впливу на комунікацію, що дозволяє учасникам нормалізувати свої стани та знизити рівень почуття провини за можливі емоційні зриви.

Другий блок - «Ресурсний: стабілізація психоемоційного стану» - присвячений роботі з наслідками хронічного стресу та професійного вигорання. Оскільки в теоретичній частині роботи ми визначили, що вигорання (особливо деперсоналізація) є потужним предиктором конфліктності, цей модуль фокусується на відновленні внутрішнього ресурсу. Використовуються техніки тілесно-орієнтованої терапії, майндфулнес (усвідомленість) та дихальні вправи для зниження рівня ситуативної тривожності. Учасники вчаться розпізнавати ранні ознаки

вигорання та формують «аптечку самодопомоги». Як зазначає Н. Ф. Шевченко, здатність до самовідновлення є базовою умовою для екологічної комунікації педагога [22].

Третій блок - «Розвиток емоційного інтелекту» - базується на моделі Д. Люсіна, яку ми використовували для діагностики. Метою цього модулю є розвиток навичок розпізнавання, розуміння та управління емоціями (своїми та чужими). Учасники відпрацьовують техніки вербалізації емоційних станів, вчаться відрізняти факт від емоційної оцінки та розвивають емпатію. Особлива увага приділяється роботі з агресією: учасники вчаться виражати гнів у соціально прийнятний спосіб, не руйнуючи стосунки. Це безпосередньо впливає на зниження показників агресивності (за методикою Ассінгера).

Четвертий блок - «Комунікативний: технології управління конфліктом» - є інструментальним. На цьому етапі відбувається інтеграція набутих навичок саморегуляції у процес комунікації. Учасники знайомляться з моделлю стратегій поведінки К. Томаса, аналізують переваги та обмеження кожної стратегії (конкуренції, уникнення, співробітництва). Центральне місце займає відпрацювання технік Ненасильницького спілкування (NVC) М. Розенберга: «Я-повідомлення», активне слухання, рефреймінг. За допомогою рольових ігор та аналізу кейсів (case-study) учасники вчаться трансформувати деструктивні конфлікти у конструктивний діалог, шукати точки дотику та застосовувати елементи медіації у повсякденній взаємодії.

Організаційно-методичне забезпечення програми передбачає проведення серії тренінгових занять (10 - 12 зустрічей) тривалістю 1,5 - 2 години кожна. Групова робота є пріоритетною формою, оскільки вона створює мікромодель соціуму, де учасники можуть у безпечних умовах випробувати нові моделі поведінки. Проте, враховуючи реалії воєнного стану, програма передбачає можливість проведення занять у дистанційному форматі з використанням інтерактивних онлайн-інструментів. Ведучий

(психолог) має дотримуватися принципів фасилітації, створюючи простір для рефлексії та обміну досвідом, а не нав'язуючи готові рішення.

Впровадження даної програми має забезпечити досягнення низки якісних результатів. На індивідуальному рівні очікується зниження рівня психологічної напруги та ситуативної тривожності учасників, підвищення рівня їхньої стресостійкості та толерантності до невизначеності. Учасники оволодіють навичками емоційної саморегуляції, що сприятиме профілактиці професійного вигорання. На міжособистісному рівні прогнозується зниження частоти виникнення деструктивних конфліктів, зміна домінуючих стратегій поведінки з конкуренції та уникнення на компроміс та співробітництво, а також загальне покращення психологічного клімату в освітніх колективах.

Ефективність програми може бути перевірена шляхом повторного психодіагностичного зрізу за методиками, обґрунтованими у другому розділі (порівняння показників до та після впровадження). Розроблена програма є універсальним інструментом, який може бути адаптований для роботи з різними віковими та професійними групами в системі освіти, що підтверджує її практичну значущість.

Висновки до Розділу 3.

Узагальнюючи результати емпіричного дослідження психологічних чинників конфліктності в освітньому середовищі, можна зробити наступні висновки.

Порівняльний аналіз психоемоційного стану засвідчив суттєві відмінності між групами. Студенти виступають «групою ризику»: для них характерний достовірно вищий рівень агресивності (за методикою А. Ассінгера) та емоційної нестабільності. Викладачі, натомість, демонструють показники в межах норми, проте мають виражену тенденцію до професійного вигорання (зокрема, емоційного виснаження), що стає прихованим чинником їхньої конфліктної поведінки.

Встановлено, що емоційний інтелект обох груп знаходиться на статистично однаковому рівні, однак виконує різні функції. Якщо у студентів емоційний інтелект є інструментом для соціальної активності та лідерства, то у викладачів, на тлі хронічного стресу, актуалізація емоційного інтелекту блокується або спрямовується на самозахист, а не на ефективну комунікацію.

Визначено специфіку детермінації поведінки викладачів. Системоутворюючим фактором тут виступає професійне вигорання. Виявлено парадоксальний зв'язок: високий рівень розуміння емоцій (компонент емоційного інтелекту) корелює зі стратегію «Уникнення» ($r = 0,26, p \leq 0,05$) та негативно -зі «Співпрацею» ($r = -0,25, p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що педагоги використовують свою емоційну компетентність для дистанціювання від конфліктів з метою збереження власних енергетичних ресурсів, а не для їх конструктивного вирішення.

Визначено психологічні механізми конфліктності студентів. Їхня поведінка залежить від наявності особистісних ресурсів:

- Стратегія «Суперництво» у студентів є ознакою ресурсного лідерства: вона позитивно корелює з розуміння емоцій та відсутністю вигорання.
- Стратегія «Уникнення», навпаки, є захисним механізмом для студентів з високим рівнем стресу.
- Виявлено, що студентський «Компроміс» має агресивну природу (кореляція з агресивністю $r = 0,49, p \leq 0,05$), виступаючи формою вимогливого торгу, а не взаємної поступки.

Підтверджено гіпотезу дослідження про те, що рівень конфліктності та вибір деструктивних стратегій поведінки (конкуренція, уникнення) учасниками освітнього процесу прямо корелює з високими показниками професійного вигорання, психологічного стресу та агресивності. Водночас розвинений емоційний інтелект виступає протективним чинником (буфером), який знижує конфліктогенність та сприяє вибору конструктивних стратегій (співробітництво, компроміс) навіть в умовах підвищеного стресового

навантаження. Для викладачів основною причиною деструктивної поведінки (уникнення або прихованого конфлікту) є виснаження ресурсів, тоді як для студентів -невміння управляти власним рівнем агресії та емоціями.

Отримані результати актуалізують необхідність розробки диференційованих рекомендацій: технік відновлення ресурсу для викладачів та тренінгів емоційної саморегуляції для студентів

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У магістерській роботі здійснено теоретико-методологічне узагальнення та емпіричне вирішення актуального наукового завдання, що полягає у визначенні провідних психологічних детермінант конфліктної поведінки учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану. Проведене дослідження дозволило переосмислити феномен конфліктності в сучасній українській освіті, змістивши фокус наукового аналізу з традиційного розгляду конфлікту як суто комунікативної невдачі на його розуміння як індикатора виснаження психологічних ресурсів особистості. Теоретичний аналіз проблеми засвідчив, що в умовах перманентної екзистенційної загрози та соціальної нестабільності освітнє середовище трансформувалося з простору розвитку в зону підвищеної психологічної турбулентності. Доведено, що ключовими факторами, які провокують деструктивну взаємодію в системі «викладач-студент», виступають не стільки об'єктивні суперечності навчального процесу, скільки глибинні зміни у психоемоційному стані суб'єктів взаємодії: руйнація базового почуття безпеки, хронічний стрес та професійне вигорання.

За результатами емпіричного дослідження, проведеного на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича та закладів освіти Чернівецької міської територіальної громади із залученням 46 респондентів (27 педагогів та 19 студентів), було виявлено специфічні патерни реагування на конфліктогенні чинники, які суттєво відрізняються залежно від професійно-вікового статусу особистості. Отримані дані

дозволили спростувати стереотипне уявлення про те, що педагогічний досвід автоматично гарантує конструктивність у вирішенні конфліктів, та виявити приховані механізми професійної деформації. Встановлено, що студентська молодь становить «групу ризику» з точки зору відкритої конфліктності, демонструючи достовірно вищі показники ситуативної агресивності, емоційного виснаження та деперсоналізації порівняно з викладачами. Це пояснюється віковими особливостями емоційної регуляції, накладеними на травматичний досвід війни та невизначеність майбутнього, що робить студентів більш реактивними та менш схильними до стримування негативних емоцій.

Найбільш значущим науковим результатом дослідження стало виявлення специфічного, парадоксального механізму функціонування емоційного інтелекту у групі викладачів. Кореляційний аналіз показав, що високий рівень розуміння емоцій у педагогів статистично пов'язаний не зі стратегією співробітництва, як це передбачає класична теорія, а зі стратегією уникнення. Це свідчить про те, що в умовах хронічного стресу та високого рівня емоційного виснаження (яке було зафіксовано методикою MBI) емоційний інтелект педагогів змінює свою функціональну спрямованість: з інструменту ефективної комунікації він перетворюється на інструмент психологічного самозахисту. Викладачі, тонко розуміючи емоційний контекст ситуації та відчуваючи дефіцит власних сил, свідомо використовують свої здібності для ухилення від конфронтації, обираючи тактику «енергозбереження». Таким чином, стратегія уникнення для сучасного українського педагога є не проявом слабкості чи байдужості, а адаптивною копінг-стратегією, що дозволяє запобігти повному професійному вигоранню.

Натомість аналіз детермінант конфліктної поведінки студентів виявив іншу, більш агресивно-активну структуру. Встановлено, що вибір стратегії поведінки студентами прямо залежить від їхнього енергетичного потенціалу. Стратегія суперництва у студентському середовищі має позитивну конотацію

і корелює з високим рівнем емоційного інтелекту та відсутністю вигорання, виступаючи маркером лідерських якостей та здорової конкуренції. Водночас виявлено феномен «агресивного компромісу», де схильність до пошуку домовленостей у студентів супроводжується високим рівнем агресивності, що трансформує компроміс із взаємної поступки у процес жорсткого відстоювання своїх інтересів. Це вказує на прагматизацію комунікації в молодіжному середовищі та готовність йти на діалог лише з позиції сили.

Дослідження підтвердило висунуту гіпотезу про те, що високі показники професійного вигорання, стресу та агресивності мають прямий кореляційний зв'язок із деструктивними тенденціями в спілкуванні, тоді як емоційний інтелект виступає протективним чинником. Однак дія цього чинника є неоднорідною: якщо для студентів розвинений емоційний інтелект є передумовою для конструктивного лідерства (суперництва), то для викладачів він стає засобом профілактики конфліктів через їх уникнення. Це підводить до висновку, що в умовах воєнного стану конфліктогенність є динамічним станом, який безпосередньо відображає рівень виснаження адаптаційних резервів психіки.

Практичним підсумком роботи стала розробка програми психологічної профілактики, яка, базуючись на отриманих результатах, пропонує диференційований підхід: для педагогів акцент зроблено на техніках відновлення ресурсу та профілактиці вторинної травматизації, а для студентів - на розвитку навичок емоційної саморегуляції та зниженні рівня агресивності. Впровадження запропонованих рекомендацій дозволить трансформувати освітнє середовище з простору напруги у простір психологічної підтримки, що є критично важливим завданням для збереження ментального здоров'я нації в кризових умовах сьогодення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бурлачук Л. Ф. Психодіагностика : підручник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2019. 644 с.
2. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2005. 308 с.
3. Галян І. М. Психодіагностика : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2009. 464 с.
4. Гірник А. М. Конфлікти: структура, ескалація, залагодження. Київ : Києво-Могилянська академія, 2018. 172 с.
5. Горбунова В. В. Експериментальна психологія в схемах і таблицях : навч. посіб. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 136 с.
6. Горбунова О. М. Математичні методи в психології : навч. посіб. Київ : КНЛУ, 2011. 187 с.
7. Етичний кодекс психолога / упоряд. Комісія з етики Національної психологічної асоціації. Київ, 2018. URL: <https://www.npa-ua.org/ethical-code> (дата звернення: 10.11.2025).
8. Євдокимова Н. О. Психологія подолання конфліктів у студентському середовищі : монографія. Миколаїв : Іліон, 2011. 340 с.
9. Зайчук В. О. Особливості професійного вигорання вчителів в умовах освітніх змін. *Актуальні проблеми психології*. 2018. Т. 1, вип. 50. С. 45–51.

10. Зінченко О. В., Петрище В. О. Впровадження медіації в освітнє середовище як засіб формування культури миру. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2019. Вип. 1 (44). С. 79–82.
11. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с.
12. Карамушка Л. М., Креденцер О. В. Психологічні особливості функціонування освітнього середовища в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2022. № 1. С. 47–55.
13. Кокун О. М. Психофізіологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2006. 184 с.
14. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Копаниця О. В. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів : метод. посіб. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2011. 281 с.
15. Ложкін Г. В., Пов'якель Н. І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика. Київ : Професіонал, 2020. 416 с.
16. Максименко С. Д. Методологія та методи психолого-педагогічного дослідження : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2006. 340 с.
17. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ : Вища школа, 2003. 126 с.
18. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. Київ : Либідь, 2004. 576 с.
19. Панок В. Г. Психологічна служба : підручник. Київ : Ніка-Центр, 2016. 362 с.
20. Татенко В. О. Соціальна психологія впливу : монографія. Київ : Міленіум, 2008. 216 с.

21. Титаренко Т. М., Лисенко О. В. Дослідження конфліктів учасників освітнього процесу в умовах дистанційного навчання під час війни. *Габітус*. 2023. Вип. 48. С. 132–137.
22. Шевченко Н. Ф. Професійне вигорання та ресурси його подолання : навч.-метод. посіб. Запоріжжя : ЗНУ, 2013. 112 с.
23. Besemer C. Mediation: Vermittlung in Konflikten. Baden : Stiftung Gewaltfreies Leben, 2002. 190 p.
24. Bordia P., Hobman E., Jones E., Gallois C., Callan V. J. Uncertainty during organizational change: types, consequences, and management strategies. *Journal of Business and Psychology*. 2004. Vol. 18, no. 4. P. 507–532.
25. Budner S. Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*. 1962. Vol. 30, no. 1. P. 29–50.
26. Deutsch M. Cooperation and competition. *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* / eds. M. Deutsch, P. T. Coleman, E. C. Marcus. San Francisco : Jossey-Bass, 2006. P. 23–42.
27. Figley C. R. Compassion Fatigue: Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in Those Who Treat the Traumatized. New York : Brunner/Mazel, 1995. 268 p.
28. Frenkel-Brunswik E. Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Journal of Personality*. 1949. Vol. 18, no. 1. P. 108–143.
29. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York : Bantam Books, 1995. 352 p.
30. Janoff-Bulman R. Shattered Assumptions: Towards a New Psychology of Trauma. New York : Free Press, 1992. 256 p.
31. Lederach J. P. The Little Book of Conflict Transformation. New York : Good Books, 2003. 80 p.
32. LeDoux J. E. Rethinking the Emotional Brain. *Neuron*. 2012. Vol. 73, no. 4. P. 653–676.

- 33.** Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*. 1981. Vol. 2, no. 2. P. 99–113.
- 34.** Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*. 2016. Vol. 15, no. 2. P. 103–111.
- 35.** Rosenberg M. B. Nonviolent Communication: A Language of Life. 3rd ed. Encinitas : PuddleDancer Press, 2015. 264 p.
- 36.** Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. Vol. 9, no. 3. P. 185–211.
- 37.** Tarafdar M., Tu Q., Ragu-Nathan T. S. Impact of Technostress on End-User Satisfaction and Performance. *Journal of Management Information Systems*. 2010. Vol. 27, no. 3. P. 303–334.

Додаток А

Опитувальник Томаса-Кілманна: типи поведінки у конфлікті (The Thomas–Kilmann Conflict Mode Instrument, TKI) - одна з найпоширеніших методик діагностики поведінки особистості у конфліктній ситуації (у конфлікті інтересів). Автори тесту виходили з того, що не слід уникати конфліктів або вирішувати їх за будь-яку ціну, а потрібно вміти грамотно ними керувати, вони запропонували двомірну модель регулювання конфліктів, один вимір якої - поведінка особистості, заснована на увазі до інтересів інших людей; друге - поведінка, що передбачає ігнорування цілей оточуючих та захист власних інтересів.

Інструкція:

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

1.

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

2.

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

3.

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

4.

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

5.

а) Налагоджуючи спірну ситуацію, я повсякчас намагаюся знайти підтримку в іншого.

б) Я намагаюся зробити все, щоб уникнути напруження.

6.

а) Я намагаюся уникнути прикрощів.

б) Я намагаюся досягти свого.

7.

а) Я намагаюся відкласти розв'язання спірного питання, щоб згодом зробити це остаточно.

б) Я вважаю за можливе поступитися одним, щоб досягти іншого.

8.

а) Зазвичай я наполегливо намагаюся досягти свого.

б) Я насамперед намагаюся чітко з'ясувати те, у чому полягають усі порушені інтереси й питання.

9.

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

б) Я докладаю всіх зусиль, щоб досягти свого.

10.

а) Я наполегливо прагну досягти свого.

б) Я намагаюся знайти компромісне рішення.

11.

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

б) Я намагаюся заспокоїти іншого й здебільшого зберегти наші стосунки.

12.

а) Я завжди уникаю позиції, що може викликати суперечки.

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

13.

а) Я пропоную серединну позицію.

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

14.

а) Я повідомляю іншому свою думку й запитую про його погляди.

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

15.

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

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

16.

а) Я намагаюся не зачепити почуттів іншого.

б) Я намагаюся переконати іншого в перевазі моєї позиції.

17.

а) Зазвичай я наполегливо намагаюся досягти свого.

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

18.

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

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

19.

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

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

20.

а) Я намагаюся негайно подолати наші розбіжності.

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

21.

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

б) Я завжди схильюся до прямого обговорення проблеми.

22.

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

б) Я відстоюю свої бажання.

23.

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

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

24.

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

б) Я намагаюся переконати іншого дійти компромісу.

25.

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

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

26.

а) Я пропоную серединну позицію.

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

27.

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

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

28.

а) Зазвичай я наполегливо намагаюся досягти свого.

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

29.

- а) Я пропоную серединну позицію.
 б) Вважаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.

30.

- а) Я намагаюся не зачіпати почуттів іншого.
 б) Я завжди дотримуюся такої позиції в спірному питанні, щоб досягти успіху.

Бланк для відповідей

№ пари	а	б	№ пари	а	б
1			16		
2			17		
3			18		
4			19		
5			20		
6			21		
7			22		
8			23		
9			24		
10			25		
11			26		
12			27		
13			28		
14			29		
15			30		

Опрацювання результатів

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

Ключ до відповідей

№ з/п	Суперництво	Співпраця	Компроміс	Уникнення	Пристосування
1				а	б
2		б	а		
3	а				б
4			а		б
5		а		б	
6	б			а	
7			б	а	
8	а	б			
9	б			а	
10	а		б		
11		а			б
12			б	а	
13	б		а		
14	б	а			
15				б	а
16	б				а
17	а			б	
18			б		а
19		а		б	
20		а	б		
21		б			а
22	б		а		
23		а		б	
24			б		а
25	а				б
26		б	а		
27				а	б
28	а	б			
29			а	б	
30		б			а

Інтерпретація результатів

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

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

- Стиль співпраці. Активна участь у розв'язанні конфлікту з відстоюванням як своїх інтересів, так і інтересів партнерів. Спільне обговорення проблем та потреб сторін спрацьовує в ситуаціях, де рішення є важливим для обох сторін; якщо стосунки з партнерами довготривалі й корисні; якщо є час і можливість попрацювати над подальшим розв'язанням складної ситуації; якщо бажання обох сторін збігаються; якщо між партнерами є статусна рівновага.

- Стиль компромісу. Здатність поступитися своїми інтересами з обох сторін, що беруть участь у конфлікті. Прагнення прийняти рішення, що задовольняє обидві сторони, спрацьовує в ситуаціях, якщо ці сторони мають однакову владу, але протилежні інтереси; якщо необхідно виграти час і Вас

задовольняє часткове рішення; якщо рішення потрібно прийняти швидко, тому що це найбільш економний і ефективний шлях; інші підходи до розв'язання проблеми видаються неефективними; є бажання зберегти стосунки з протилежною стороною.

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

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

Додаток Б

Опитувальник діагностики емоційного інтелекту «ЕМІн»

Д. Люсіна

Мета -діагностувати емоційний інтелект.

Інструкція.

Вашій увазі пропонується 46 висловлювань, кожне з яких необхідно віднести до себе і вирішити, якою мірою воно описує Вашу життєву позицію і відображає особливості Вашої поведінки. Вибір відповіді потрібно робити за першим спонуканням, витрачаючи на кожне питання не більше 10-15 секунд, а потім відзначити його у відповідній графі бланку відповідей «+».

№ твердж.	Зовсім не погоджуюсь	Скоріше не погоджуюсь	Скоріше погоджуюсь	Цілком погоджуюсь
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22.				
23.				
24.				
25.				
26.				
27.				
28.				
29.				
30.				
31.				
32.				
33.				
34.				
35.				
36.				
37.				
38.				
39.				
40.				
41.				
42.				
43.				
44.				
45.				
46.				

Текст опитувальника:

1. Я помічаю, коли близька людина переживає, навіть якщо він (вона) намагається це приховати
2. Якщо людина на мене ображається, я не знаю, як відновити з нею хороші стосунки
3. Мені легко здогадатися про почуття людини за виразом її обличчя
4. Я добре знаю, чим зайнятися, щоб поліпшити собі настрій
5. У мене зазвичай не виходить вплинути на емоційний стан свого співрозмовника
6. Коли я дратуюся, то не можу стриматися, і говорю все, що думаю

7. Я добре розумію, чому мені подобаються чи не подобаються ті чи інші люди
8. Я не відразу помічаю, коли починаю злитися
9. Я вмію поліпшити настрій оточуючих
10. Якщо я захоплююся розмовою, то кажу занадто голосно і активно жестикулюю
11. Я розумію душевний стан деяких людей без слів
12. У екстремальній ситуації я не можу зусиллям волі взяти себе в руки
13. Я легко розумію міміку і жести інших людей
14. Коли я злюся, я знаю, чому
15. Я знаю, як підбадьорити людину, що знаходиться у важкій ситуації
16. Навколишні вважають мене занадто емоційною людиною
17. Я здатна заспокоїти близьких, коли вони знаходяться в напруженому стані
18. Мені буває важко описати, що я відчуваю у ставленні до інших
19. Якщо я ніяковію в спілкуванні з незнайомими людьми, то можу це приховати
20. Дивлячись на людину, я легко можу зрозуміти її емоційний стан
21. Я контролюю вираження почуттів на своєму обличчі
22. Буває, що я не розумію, чому відчуваю те чи інше почуття
23. У критичних ситуаціях я вмію контролювати вираз своїх емоцій
24. Якщо треба, я можу розлютити людину
25. Коли я відчуваю позитивні емоції, я знаю, як підтримати цей стан
26. Як правило, я розумію, яку емоцію відчуваю
27. Якщо співрозмовник намагається приховати свої емоції, я відразу відчуваю це
28. Я знаю як заспокоїтися, якщо я розлютився(-лася)
29. Можна визначити, що відчуває людина, просто прислухаючись до звучання її голосу
30. Я не вмію керувати емоціями інших людей
31. Мені важко відрізнити почуття провини від почуття сорому
32. Я вмію точно вгадувати, що відчувають мої знайомі
33. Мені важко справлятися з поганим настроєм
34. Якщо уважно стежити за виразом обличчя людини, то можна зрозуміти, які емоції вона приховує
35. Я не знаходжу слів, щоб описати свої почуття друзям
36. Мені вдається підтримати людей, які діляться зі мною своїми переживаннями
37. Я вмію контролювати свої емоції
38. Якщо мій співрозмовник починає дратуватися, я часом помічаю це занадто пізно

39. За інтонацією мого голосу легко здогадатися про те, що я відчуваю
 40. Якщо близька людина плаче, я гублюся
 41. Мені буває весело або сумно без будь-якої причини
 42. Мені важко передбачити зміну настрою в оточуючих мене людей
 43. Я не вмію долати страх
 44. Буває, що я хочу підтримати людину, а вона цього не відчуває, не розуміє
 45. У мене бувають почуття, які я не можу точно визначити
 46. Я не розумію, чому деякі люди на мене ображаються

Ключ до опитувальника

Твердженням приписується значення у балах, що дорівнює числовому значенню відповіді у бланку. Частина відповідей оцінюється у зворотньому порядку.

Варіанти відповіді	У прямих значеннях	У зворотних значеннях
Зовсім не погоджуюсь	0 балів	3 бали
Скоріше не погоджуюсь	1 бал	2 бали
Скоріше погоджуюсь	2 бали	1 бал
Цілком погоджуюсь	3 бали	0 балів

Шкали	Прямі твердження	Зворотні твердження
Розуміння чужих емоцій	1, 3, 11, 13, 20, 27, 29, 32, 34	38, 42, 46
Управління чужими емоціями	9, 15, 17, 24, 36	2, 5, 30, 40, 44
Розуміння своїх емоцій	7, 14, 26	8, 18, 22, 31, 35, 41, 45
Управління своїми емоціями	4, 25, 28, 37	12, 33, 43
Контроль експресії	19, 21, 23	6, 10, 16, 39
Міжособистісний емоційний інтелект	1, 3, 9, 11, 13, 15, 17, 20, 24, 27, 29, 32, 34, 36	2, 5, 30, 38, 40, 42, 44, 46
Внутрішньоособистісний емоційний інтелект	4, 7, 14, 19, 21, 23, 25, 26, 28, 37	6, 8, 10, 12, 16, 18, 22, 31, 33, 35, 39, 41, 43, 45
Розуміння емоцій	1, 3, 7, 11, 13, 14, 20, 26, 27, 29, 32, 34	8, 18, 22, 31, 35, 38, 41, 42, 45, 46
Управління емоціями	4, 9, 15, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 28, 36, 37	2, 5, 6, 10, 12, 16, 30, 33, 39, 40, 43, 44
Загальний рівень емоційного інтелекту	1, 3, 4, 7, 9, 11, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27,	2, 5, 6, 8, 10, 12, 16, 18, 22, 30, 31, 33, 35, 38, 39, 40, 41, 42,

	28, 29, 32, 34, 36, 37	43, 44, 45, 46
--	------------------------	----------------

Стенайни	Сирі бали за шкалами			
	MEI	BEI	PE	UE
1	31 і менше	28 і менше	31 і менше	29 і менше
2	32–34	29–32	32–34	30–32
3	35–37	33–36	35–37	33–36
4	38–40	37–40	38–40	37–40
5	41–44	41–44	41–44	41–44
6	45–47	45–48	45–47	45–47
7	48–51	49–53	48–51	48–51
8	52–55	54–57	52–56	52–56
9	56 і більше	58 і більше	57 і більше	57 і більше

Додаток В

Діагностика професійного вигорання (К. Масlach, С. Джексон в адаптації н. Е. Водоп'янової)

Ціль: вивчення ступеня професійного “вигорання”.

Інструкція. Будь ласка, дайте відповідь, як часто у Вас виникають почуття, перелічені нижче в опитувальнику. Для цього на бланку для питань відмітьте з кожного пункту варіант відповіді: “ніколи”; “дуже рідко”; “деколи”; “часто”; “дуже часто”; “кожний день”.

Позначте свою відповідь у відповідній графі бланку відповідей знаком «+».

Опитувальник

№	Твердження	Ніколи	Дуже рідко	Деколи	Часто	Дуже часто	Кожний день
1	Я почуваю себе емоційно знищеним						
2	Після роботи я почуваюся як вичавлений лимон						
3	Зранку я відчуваю втому і небажання йти на роботу						
4	Я добре розумію, що відчувають						

	мої підлеглі й колеги, і стараюся враховувати це в інтересах справи						
5	Я відчуваю, що спілкуюся з деякими підлеглими й колегами як з предметами (без тепла і симпатії до них)						
6	Після роботи хочеться на деякий час усамотнитися від усіх і всього						
7	Я вмію знаходити правильне рішення в конфліктних ситуаціях, що виникають у розмові з друзями						
8	Я відчуваю пригніченість і апатію						
9	Я упевнений, що моя робота потрібна людям						
10	Останнім часом я став більш черствим до тих, з ким працюю						
11	Я помічаю, що моя робота дратує мене						
12	У мене багато планів на майбутнє і я вірю у їх здійснення						
13	Моя робота все більше мене розчаровує						
14	Я думаю, що дуже багато працюю						
15	Буває, що дійсно мені байдуже те, що відбувається з кимнебудь із моїх підлеглих і друзів						
16	Мені хочеться усамотнитися і відпочити від усього						
17	Я легко можу створити атмосферу доброзичливості і співпраці в колективі						
18	Під час роботи я відчуваю приємне задоволення						
19	Завдяки своїй роботі я вже зробив у житті багато дійсно цінного						
20	Я відчуваю байдужість і втрату цікавості до всього, що задовольняло б мене в моїй роботі						
21	На роботі спокійно справляюсь з емоційними проблемами						
22	Останнім часом я бачу, що друзі і підлеглі все частіше перекладають на мене тягар своїх проблем та обов'язків						

Опрацювання даних

Варіанти відповідей оцінюються так: “Ніколи” -0 балів; “Дуже рідко” -1 бал; “Інколи” -3 бали; “Часто” -4 бали; “Дуже часто” -5 балів; “Щодня” -6 балів. Опитувальник має три шкали: “емоційне виснаження” (9 тверджень),

“деперсоналізація” (5 тверджень) і “редукція особистих досягнень” (8 тверджень).

Ключ до опитувальника

Нижче перераховуються шкали і відповідні їм пункти опитувальника.

“Емоційне виснаження” -відповіді “так” на запитання 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20 (максимальна сума балів -54).

“Деперсоналізація” -відповіді “так” на запитання 5, 10, 11, 15, 22 (максимальна сума балів -30).

“Редукція особистих досягнень” -відповіді “так” на запитання 4, 7, 9, 12, 17, 20, 19, 21 (максимальна сума балів -48).

Чим більша сума балів з кожної шкали окремо, тим більше в опитуваного виражені різні сторони Вигорання . Про важкість “вигорання” свідчить сума балів усіх шкал

Додаток Г

Тест А. Ассінгера (оцінювання агресивності у стосунках)

Тест А. Ассінгера дає змогу визначити, чи достатньо коректна людина до оточення, а також чи легко спілкуватися з нею. Для більшої об’єктивності відповідей можна здійснити взаємооцінювання, коли колеги відповідають на запитання один одного. Це допоможе зрозуміти, наскільки правильною є їхня самооцінка.

Інструкція.

Оберіть одну із запропонованих відповідей до кожного питання.

Підкресліть відповідь:

I. Чи схильні Ви шукати шляхи до примирення після чергового службового конфлікту?

1. Завжди.
2. Інколи.
3. Ніколи.

II. Як Ви поведетесь у критичній ситуації?

1. Переживаєте внутрішнє кипіння.
2. Зберігаєте спокій.
3. Втрачаєте самоконтроль. I

II. Яким Вас вважають колеги?

1. Самовпевненим та заздрисним.
2. Дружелюбним.
3. Спокійним і незаздрисним.

IV. Як Ви відреагуєте, якщо Вам запропонують відповідальну посаду?

1. Приймете її з деякими побоюваннями.
2. Погодитесь без коливань.
3. Відмовитесь від неї заради особистого спокою.

V. Як Ви будете поводитись, якщо хтось із колег без дозволу візьме з Вашого столу папір?

1. Отримає від Вас «на горіхи».
2. Змусите повернути.
3. Запитаєте, чи не потрібно йому ще що-небудь.

VI. Якими словами Ви привітаєте чоловіка (дружину), якщо він (вона) повернувся з роботи пізніше, ніж звичайно?

1. «Що це тебе так затримало?».
2. «Де ти стирчиш допізна?».
3. «Я вже почав (почала) хвилюватися».

VII. Як Ви поведетесь за кермом автомобіля?

1. Чи намагаєтесь обігнати машину, яка «показала Вам хвіст»?
2. Вам байдуже, скільки машин Вас обігнали.
3. Помчитесь з такою швидкістю, щоб ніхто не наздогнав Вас.

VIII. Якими Ви вважаєте свої погляди на життя?

1. Збалансованими.
2. Легковажними.
3. Досить категоричними.

IX. Яких заходів Ви вживаєте, якщо не все вдається?

1. Намагаєтесь перекласти вину на іншого.
2. Примиряєтесь.
3. Стаєте надалі обережнішим.

X. Як Ви відреагуєте на фейлетон про випадки розпущеності серед сучасної молоді?

1. «Час уже заборонити їм такі розваги».
2. «Потрібно створити для них можливість організовано і культурно відпочивати».
3. «І чого ми стільки з ними клопочемось?».

XI. Що Ви відчуваєте, якщо посаду, яку Ви хотіли обійняти, посів інший?

1. «І навіщо я на це нерви витрачав?»
2. «Напевне, його фізіономія шефу приємніша».
3. «Можливо, в мене це вийде наступного разу».

XII. Як Ви переглядаєте страшний фільм?

1. Боїтесь.
2. Нудитесь.
3. Отримуєте справжнє задоволення.

XIII. Якщо через дорожню пробку Ви запізнитесь на важливу нараду, Ви:

1. Будете нервувати під час засідання.
2. Спробуєте викликати поблажливість партнерів.
3. Засмутитесь.

XIV. Як Ви ставитесь до своїх спортивних успіхів?

1. Обов'язково намагаєтесь виграти.
2. Цінуєте задоволення відчутти себе знову молодим.
3. Дуже сердитесь, якщо не щастить.

XV. Як Ви вчините, якщо Вас погано обслуговували в ресторані?

1. Стерпите, уникаючи скандалу.
2. Викличете метрдотеля і зробите йому зауваження.
3. Звернетесь зі скаргою до директора ресторану.

XVI. Як Ви будете поводитись, якщо Вашу дитину образили в школі?

1. Поговорите із вчителем.
2. Влаштуєте скандал батькам «малолітнього злочинця».
3. Порадити дитині дати відсіч.

XVII. Яка, на Вашу думку, Ви людина?

1. Середня.
2. Самовпевнена.
3. Пробивна.

XVIII. Що Ви відповісте підлеглому, з яким зіткнулись у дверях установи, якщо він почав просити вибачення?

1. «Вибачте, це моя провина».
2. «Нічого, пусте».
3. «А уважнішим Ви бути не можете?!».

XIX. Як Ви відреагуєте на статтю в газеті про випадки хуліганства серед молоді?

1. «Коли ж нарешті будуть вжиті конкретні заходи?!».
2. «Потрібно запровадити тілесні покарання».
3. «Неможна все звалювати на молодь, винні й вихователі!».

XX. Уявіть, що Вам доведеться заново народитись, але вже твариною. Яку тварину Ви оберете?

1. Тигра чи леопарда.
2. Домашню кішку.
3. Ведмедя.

Обробка і інтерпретація результатів.

45 і більше балів. Ви занадто агресивні, до того ж, нерідко буваєте невірноваженим та жорстоким до інших. Ви сподіваєтесь здобути керівні «верхи», розраховуючи на власні методи, досягти успіху, жертвуючи інтересами оточення, тому Вас не дивує неприязність співробітників, але за найменшої нагоди Ви намагаєтесь їх за це покарати.

36–44 бали. Ви помірно агресивні, але досить успішно крокуєте по життю, оскільки у Вас достатньо здорового честолобства та самовпевненості.

35 і менше балів. Ви занадто миролюбні, що зумовлено недостатньою впевненістю у власній силі і можливостях. Це зовсім не означає, що Ви як травинка гнетесь під буд-яким вітерцем. І все ж більше рішучості Вам не завадить!

Якщо за сім і більше питань Ви набрали по три бали і менше ніж за сім питань -по одному балу, то вибухи Вашої агресивності мають швидше руйнівний, аніж конструктивний характер. Ви схильні до непродуманих вчинків і запеклих дискусій. Ставитесь до людей зневажливо і своєю поведінкою провокуєте конфліктні ситуації, яких цілком могли б уникнути.

Якщо за сім і більше питань Ви отримали по одному балу і менше, ніж за сім запитань –по три бали, то Ви занадто скуті. Це не означає, що Вам не притаманні спалахи агресивності, але пригнічуєте Ви їх аж занадто ретельно.

Додаток Г

ШКАЛА ПСИХОЛОГІЧНОГО СТРЕСУ PSM-25

Шкала PSM-25 Лемура-Тесьє-Філліон (Lemyr-Tessier-Fillion) призначена для вимірювання феноменологічної структури переживань стресу. **Мета** - вимір стресових відчуттів в соматичних, поведінкових і емоційних показниках. Методика була спочатку розроблена у Франції, потім переведена і валидизировать в Англії, Іспанії та Японії. Переклад і адаптація методики виконані Н. Е. Водоп'янової.

При розробці методики автори прагнули усунути наявні недоліки традиційних методів вивчення стресових станів, спрямованих в основному на непрямі вимірювання психологічного стресу через стресори або патологічні прояви тривожності, депресії, фрустрації та ін. З метою усунення цих методологічних невідповідностей Лемур-Тесьє-Філліон розробили опитувальник, який описує стан людини, що переживає стрес, внаслідок чого відпала необхідність у визначенні таких змінних, як стресори або патології. Питання сформульовані для нормальної популяції у віці від 18 до 65 років та застосовуються для різних професійних груп. Все це дозволяє вважати

методику універсальною для застосування до різних вікових і професійних вибірок.

Опитувальник PSM

Інструкція: пропонується ряд тверджень, що характеризують Ваш стан. Оцініть, будь ласка, Ваш стан за останній тиждень за допомогою 8-бальної шкали. Для цього на бланку опитувальника поруч з кожним твердженням обведіть число від 1 до 8, яке найбільш точно визначає Ваші переживання. Тут немає неправильних або помилкових відповідей. Відповідайте щиро. Для виконання тесту буде потрібно приблизно п'ять хвилин.

Цифри від 1 до 8 означають частоту переживань:

1 - «ніколи»; 2 - «вкрай рідко»; 3 - «дуже рідко»; 4 - «рідко»; 5 - «іноді»; 6 - «часто»; 7 - «дуже часто»; 8 - «постійно (щодня)».

№	Висловлювання	Оцінка
1.	Стан напруженості і крайньої схвильованості (напруженості)	12345678
2.	Відчуття клубка в горлі і / або сухості в роті	12345678
3.	Я перевантажений (а) роботою. Мені зовсім не вистачає часу	12345678
4.	Я поспіхом проковтую їжу або забуваю поїсти	12345678
5.	Після роботи я не можу відключитися від думок про незавершені справи, проблеми, плани; я «застряють» на переживаннях робочих ситуацій і невирішених питань, обмірковую свої ідеї знову і знову	12345678
6.	Я відчуваю себе самотнім (ой) і незрозумілим (ой)	12345678
7.	Я страждаю від фізичного нездужання; у мене запаморочення, головний біль, напруженість і дискомфорт в області шийного відділу, болі в спині, спазми в шлунку	12345678
8.	Я поглинений (а) похмурими думками, змучений (а) тривожними станами	12345678

9.	Мене раптово кидає то в жар, то в холод	12345678
10.	Я забуваю про зустрічі або справах, які повинен зробити або вирішити	12345678
11.	У мене часто псується настрій; я легко можу заплакати від образи або проявити агресію, лють	12345678
12.	Я відчуваю себе втомленим людиною	12345678
13.	У важких ситуаціях я міцно стискаю зуби (чи стискаю кулаки)	12345678
14.	Я спокійний (на) і безтурботний (на)	12345678
15.	Мені важко дихати і / або у мене раптово перехоплює подих	12345678
16.	Я маю проблеми з травленням і з кишечником (болі, кольки, розлади або запори)	12345678
17.	Я схвилюваний (а), стурбований (а), збуджений (а)	12345678
18.	Я легко лякаюся; шум або шерех змушують мене здригатися	12345678
19.	Мені необхідно більш ніж півгодини для того, щоб заснути	12345678
20.	Я збитий (а) з пантелику; мої думки сплутані; мені не вистачає зосередженості і я не можу сконцентрувати увагу	12345678
21.	У мене втомлений вигляд; мішки або круги під очима	12345678
22.	Я відчуваю тяжкість на своїх плечах	12345678
23.	Я стривожений (а), мені необхідно постійно рухатися; я не можу стояти або сидіти на одному місці	12345678

24.	Мені важко контролювати свої вчинки, емоції, настрій або жести	12345678
25.	Я відчуваю напруженість	12345678

Обробка і інтерпретація результатів. Підрахуйте суму балів з усіх питань. Чим вона більше, тим вище рівень вашого стресу.

Шкала оцінок:

- менше 100 балів - низький рівень стресу;
- 100-154 балів - середній рівень стресу;
- більше 155 балів - високий рівень стресу.