МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему: **ПРОФІЛАКТИКА КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ**

Виконала: студентка ІІ курсу,
групи 7.С4.25-5-з
спеціальності С4 – Психологія
освітньо-професійної програми: Психологія
Рудоман Олена Миколаївна
Керівник: д-р психол. наук, професор
кафедри психології Клопота Є.А.
Рецензент: д-р психол. наук, професор
кафедри психології Шевченко Н.Ф.

Запоріжжя – 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти другий (магістерський)
Спеціальність С4 – Психологія
Освітньо-професійна програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ
в.о. завідувача кафедри психології
канд. психол. наук, доцент Н.О. Губа
_____
«____»_____2026 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Рудоман Олені Миколаївні

1. Тема роботи: Профілактика конфліктної поведінки підлітків засобами арт-терапії

керівник роботи Клопота Є.А., д-р психол. наук, професор кафедри психології

затверджені наказом ЗНУ від «25» вересня 2026 року № 1323-с

2. Строк подання студенткою роботи: 23.10.2026

3. Вихідні дані до роботи: аналіз наукової літератури

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: проаналізувати зміст, прояви та чинники конфліктної поведінки підлітків; охарактеризувати можливості арттерапії у профілактиці деструктивних проявів конфліктної поведінки; здійснити психодіагностичне дослідження особливостей конфліктної поведінки підлітків; розробити та реалізувати арттерапевтичну програму профілактики конфліктної поведінки підлітків та перевірити її ефективність.

5. Перелік графічного матеріалу: 5 рисунків, 10 таблиць.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Клопота Є.А., професор		
Розділ 1	Клопота Є.А., професор		
Розділ 2	Клопота Є.А., професор		
Розділ 3	Клопота Є.А., професор		
Висновки	Клопота Є.А., професор		

7. Дата видачі завдання: _____2026 рік_____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень –лютий 2026 р.	Виконано
2	Робота над вступом	березень 2026 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	квітень-травень 2026 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	липень 2026 р.	Виконано
5	Робота над третім розділом	червень -серпень 2026 р.	Виконано
6	Написання висновків	вересень 2026 р.	Виконано
7	Передзахист	жовтень 2026 р.	Виконано
8	Нормоконтроль	листопад 2026 р.	Виконано

Студентка _____ О. М. Рудоман

Керівник роботи _____ Є. А. Клопота

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____ А. О. Неманежина

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 63 сторінки, 5 рисунків, 10 таблиць, 51 джерело.

Об’єкт дослідження – конфліктна поведінка підлітків.

Предмет дослідження – профілактика конфліктної поведінки підлітків засобами арт-терапії.

Мета – теоретико-емпіричне обґрунтування можливості профілактики деструктивних проявів конфліктної поведінки підлітків засобами арт-терапії.

Гіпотеза полягає в припущенні, що участь підлітків у арттерапевтичному тренінгу, спрямованому на емоційну усвідомленість, регуляцію імпульсивних реакцій, конструктивне самовираження та співробітництво, сприятиме позитивним змінам відповідних показників порівняно з контрольною групою.

Методи: теоретичні – аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення; емпіричні: «Методика діагностики стратегій розв’язання конфліктних ситуацій» Д. Джонсона і Ф. Джонсона (адаптований Т. Кушнірук), тест «Оцінка рівня конфліктності особистості» Г. Ложкіна і Н. Пов’якель, опитувальник «Сильні сторони та труднощі» Р. Гудмана; математико-статистичні – U-критерій Манна–Вітні.

Наукова новизна: систематизовано наукові підходи щодо змісту та чинників конфліктної поведінки підлітків; уточнено зв’язок між теоретичними засадами профілактики, діагностичними показниками й структурою арттерапевтичної тренінгової програми; обґрунтовано програму профілактики деструктивних проявів конфліктної поведінки підлітків; подальшого розвитку набуло методичне забезпечення арттерапевтичної роботи з підлітками.

Галузь використання: профілактична робота з підлітками.

КОНФЛІКТ, КОНФЛІКТНА ПОВЕДІНКА, ПІДЛІТКИ, ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА, ТРЕНІНГ, АРТ-ТЕРАПІЯ.

SUMMARY

Rudoman O. M. Prevention of Conflictual Behavior in Adolescents through Art Therapy

The qualifying work consists of Introduction, 3 Chapters, Conclusion, References (51 items, 35 of foreign origin), 4 appendixes. The qualifying work volume is 95 pages long, 63 of them – main text. There are 10 tables and 5 illustration.

This study focuses on clarifying the interrelationships between the theoretical foundations of prevention, diagnostic indicators, and the structure of art-therapeutic prevention regarding the destructive manifestations of conflict-related behavior in adolescents.

The object of the research is the conflictual behavior of adolescents.

The subject of the research is the prevention of conflictual behavior in adolescents through art therapy.

The hypothesis posits that the participation of adolescents in an art therapy training program – focused on emotional awareness, the regulation of impulsive reactions, constructive self-expression, and cooperation – will facilitate positive changes in the relevant indicators compared to a control group.

The objective is to provide a theoretical and empirical substantiation for the possibility of preventing destructive manifestations of conflictual behavior in adolescents using art therapy.

The aim of the study is to provide a theoretical and empirical substantiation for the possibility of preventing destructive manifestations of conflictual behavior in adolescents using art therapy.

Research objectives:

1. Analyze the psychological content, manifestations, and factors of conflictual behavior in adolescents.

2. Characterize the potential of art therapy in the prevention of destructive manifestations of conflictual behavior.

3. Conduct a psychodiagnostic study of the characteristics of conflictual behavior in adolescents.

4. Develop and implement an art therapy program for the prevention of conflictual behavior in adolescents, and evaluate its effectiveness.

Chapter 1 «Theoretical Foundations for the Prevention of Conflictual Behavior in Adolescents» examines the nature, manifestations, and factors associated with adolescent conflictual behavior, as well as the potential of art therapy as a means of psychological prevention.

Chapter 2 «Empirical Study of the Characteristics of Adolescent Conflictual Behavior» presents the research procedure, the sample, the assessment instruments, and the interpretation of the results.

Chapter 3 «Prevention of Adolescent Conflictual Behavior Through Art Therapy» provides the theoretical rationale for a prevention program targeting conflictual behavior in adolescents and analyzes its effectiveness.

Practical significance: the developed program, «From Emotions to Dialogue» can be utilized by school psychologists in preventive work with adolescents. Specific exercises may also be applicable in individual counseling and psychoeducational work with educators and parents.

Key words: conflict, conflict behavior, adolescents, psychological prevention, training, art therapy.

ЗМІСТ

ВСТУП 8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛАКТИКИ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ 12
1.1. Поняття, прояви та психологічні чинники конфліктної поведінки 12
1.2. Вікові й соціально-психологічні особливості конфліктної поведінки підлітків 17
1.3. Арттерапія як засіб профілактики деструктивних проявів конфліктної поведінки підлітків 22
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ 29
2.1. Організація дослідження, характеристика вибірки, психодіагностичний інструментарій 29
2.2. Аналіз стратегій розв’язання підлітками конфліктних ситуацій 32
2.3. Визначення рівня схильності підлітків до конфліктної поведінки 36
2.4. Оцінка труднощів та ресурсів поведінки підлітків у конфлікті 38
РОЗДІЛ 3. ПРОФІЛАКТИКА КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ 44
3.1 Теоретичне обґрунтування, мета та структура програми профілактики конфліктної поведінки підлітків 44
3.2 Аналіз ефективності арттерапевтичної тренінгової програми профілактики конфліктної поведінки підлітків 51
ВИСНОВКИ 61
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 64
ДОДАТКИ 70

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Профілактика конфліктної поведінки підлітків становить важливе психологічне завдання, оскільки способи реагування на суперечності впливають на якість міжособистісних взаємин, участь у спільній діяльності та можливість відстоювати власні потреби зі збереженням поваги до іншої людини. У підлітковому віці незгода з вимогами дорослих і позицією однолітків стає одним зі способів утвердження самостійності. Однак за недостатньої сформованості саморегуляції вона може набувати форм імпульсивного протистояння, примусу, взаємного знецінення або стійкого уникнення обговорення проблеми. Особливого значення ця проблема набуває, коли посилення потреби в автономії, чутливість до оцінювання, прагнення до визнання у групі та нерівномірність розвитку засобів емоційної регуляції створюють передумови для загостреного переживання ситуацій незгоди. Захищаючи власну позицію, підліток не завжди розрізняє наполегливість і тиск, тимчасову паузу й уникнення, добровільну поступку й відмову від значущих особистісних меж.

Для українського суспільства актуальність профілактики деструктивної конфліктної поведінки посилюється тривалим впливом воєнних обставин: порушення звичного навчального ритму, невизначеність, безпекові обмеження, зміни соціальних зав’язків ускладнюють відновлення емоційної рівноваги. Водночас, поведінка конкретного учня потребує індивідуального розуміння: однакові зовнішні умови не зумовлюють однакових реакцій, тому психологічна профілактика має створювати доступні способи вираження переживань, захисту власних меж, погодження спільних дій, в ситуаціях публічної незгоди, групового тиску та спілкування в цифровому середовищі.

Теоретичні засади дослідження конфлікту та його врегулювання представлено у працях Т. Дуткевич, Д. Джонсона і Ф. Джонсона; особистісно орієнтовані засади виховання – у працях І. Беха; питання вікового розвитку

та психологічного супроводу – у працях М. Савчина, Л. Василенко, В. Панка. Соціально-когнітивні положення А. Бандури, модель опрацювання соціальної інформації Н. Крік і К. Доджа та концепція емоційної регуляції Дж. Гросса розглядають конфліктне реагування через взаємозв'язок засвоєних способів дії, інтерпретації ситуації та керування емоційною відповіддю. У сучасних українських публікаціях К. Борщ, А. Яцишиної та Г. Кисельова розглянуто конфліктну поведінку підлітків і значення емоційної регуляції.

Арттерапевтичний підхід в українській психології розвивають О. Вознесенська, Л. Мова М. Сидоркіна, які обґрунтовують значення творчого самовираження, спільної творчості та підтримувальної взаємодії. Зарубіжні вчені, зокрема Л. Босграаф, Я. Базарган, Х. Джанг, С. Чой, Ф. Лишак-Стелзер розкривають можливості використання художніх матеріалів у роботі з емоційними, поведінковими та соціальними труднощами підлітків.

Водночас існує протиріччя між потребою в доступних і психологічно обґрунтованих засобах профілактики деструктивного перебігу підліткових конфліктів та необхідністю узгодити діагностування труднощів зі змістом практичної допомоги. Це визначило вибір теми «Профілактика конфліктної поведінки підлітків засобами арт-терапії».

Об'єкт дослідження – конфліктна поведінка підлітків.

Предмет дослідження – профілактика конфліктної поведінки підлітків засобами арт-терапії.

Мета – теоретико-емпіричне обґрунтування можливості профілактики деструктивних проявів конфліктної поведінки підлітків засобами арт-терапії.

Гіпотеза полягає у припущенні, що участь підлітків у арттерапевтичному тренінгу, спрямованому на емоційну усвідомленість, регуляцію імпульсивних реакцій, конструктивне самовираження та співробітництво, сприятиме позитивним змінам відповідних показників порівняно з контрольною групою.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати психологічний зміст, прояви та чинники конфліктної поведінки підлітків.

2. Охарактеризувати можливості арттерапії у профілактиці деструктивних проявів конфліктної поведінки.

3. Здійснити психодіагностичне дослідження особливостей конфліктної поведінки підлітків.

4. Розробити та реалізувати арттерапевтичну програму профілактики конфліктної поведінки підлітків та перевірити її ефективність.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення наукових джерел для визначення змісту конфліктної поведінки підлітків та засобів її профілактики; емпіричні: психодіагностичне опитування з використанням: «Методики діагностики стратегій розв'язання конфліктних ситуацій» Д. Джонсона і Ф. Джонсона (адаптований варіант Т. Кушнірук), тесту «Оцінка рівня конфліктності особистості» Г. Ложкіна та Н. Пов'якель, опитувальника «Сильні сторони та труднощі» Р. Гудмана; математико-статистичні – U-критерій Манна–Вітні для міжгрупового порівняння змін й оцінювання ефекту.

Експериментальна база дослідження – Запорізька гімназія № 49 Запорізької міської ради. Вибірка – 34 підлітки віком 13–14 років.

Наукова новизна результатів: систематизовано наукові підходи щодо змісту та чинників конфліктної поведінки підлітків; уточнено зв'язок між теоретичними засадами профілактики, діагностичними показниками й структурою арттерапевтичної тренінгової програми; обґрунтовано програму профілактики деструктивних проявів конфліктної поведінки підлітків; подальшого розвитку набуло методичне забезпечення арттерапевтичної роботи з підлітками.

Практичне значення: розроблена програма «Від емоцій до діалогу» може бути використання практичними психологами закладів освіти у профілактичній роботі з підлітками. Окремі завдання будуть доцільними в

індивідуальному консультуванні та психоедукаційній роботі з педагогами й батьками.

Надійність і достовірність результатів забезпечуються відповідністю методів меті та завданням, використанням визначених процедур проведення й оброблення методик, однаковими умовами повторних вимірювань в групах, зіставленням кількісних показників із процесуальними спостереженнями та застосуванням статистичних критеріїв відповідно до структури даних.

Структура та обсяг. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел з 51 позиції (35 англомовних), 10 таблиць, 5 рисунків, 4 додатків. Основний текст – 63 сторінки, Загальний обсяг – 95 сторінок.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛАКТИКИ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

1.1. Поняття, прояви та психологічні чинники конфліктної поведінки

Конфлікт є формою соціальної взаємодії, у якій учасники усвідомлюють суперечність між своїми цілями, потребами, інтересами або способами дії та реагують на неї. Його психологічний зміст визначається не лише предметом розбіжності, а й тим, як сторони розуміють ситуацію, оцінюють одна одну та передбачають можливі наслідки. Відмінність поглядів сама по собі ще не означає деструктивного конфлікту: вирішальними стають засоби взаємодії й можливість узгодження позицій [8].

Для дослідження конфліктної поведінки підлітків важливо розрізняти конфліктну ситуацію, конфліктну поведінку та конфліктність: конфліктна ситуація характеризує суперечність у взаєминах, конфліктна поведінка охоплює конкретні висловлювання й дії учасників у відповідь на цю суперечність, а конфліктність описує відносно стійку схильність вступати у протистояння або підтримувати його. Змішування цих понять призводить до необґрунтованого перенесення оцінки окремого вчинку на особистість підлітка.

Зауважимо, що емоції є невіддільною складовою конфліктної взаємодії: гнів може сигналізувати про порушення меж або несправедливість; сором – про загрозу соціальному образу; страх – про небезпеку відкидання; образа – про невідповідність очікувань. Проблему становить не саме виникнення цих переживань, а обмеженість способів їх усвідомлення та вираження. Вимога «не сердитися» не надає підліткові засобу діяти інакше.

Якщо конструктивний конфлікт дає змогу висловити незадоволення, уточнити межі, переглянути несправедливий розподіл обов'язків і сформувати нові правила, то деструктивний перебіг характеризується переходом від предмета розбіжності до приниження людини, пошуком винного, примусом і зменшенням можливостей для діалогу. І тому, профілактику доцільно спрямовувати передусім на запобігання такому переходу, адже зовнішня тиша за прихованої образи не є достатнім показником благополучного розв'язання суперечності.

В контексті теоретичного аналізу Т. Дуткевич розглядає конфліктну взаємодію в контексті її причин, структури й способів регулювання. Цей підхід дозволяє відмовитися від пояснення будь-якого протистояння «складним характером» і послідовно з'ясувати, що саме не задовольняє учасників, які потреби вони захищають і чому обраний спосіб дії загострює ситуацію. Для шкільного психолога таке розмежування переводить роботу від морального осуду до аналізу змінюваних елементів взаємодії [8].

У соціально-когнітивному підході поведінка формується у взаємозв'язку особистісних чинників, середовища та попереднього досвіду дій. А. Бандура показав значення спостереження за моделями та очікувань щодо результату власної поведінки. Підліток може підтримувати жорсткий спосіб відповіді, якщо він раніше забезпечував увагу, поступку іншого або схвалення групи. Відповідно, розвиток альтернативної поведінки передбачає досвід того, що спокійне й чітке відстоювання позиції також може бути дієвим [19; 18].

Такі дослідники як Н. Крік і К. Доджа вивчають процес переходу від соціальної події до відповіді. Учасник помічає сигнали, інтерпретує їх, уточнює мету, знаходить можливі реакції, оцінює їх і реалізує обрану відповідь. На кожному кроці можливі труднощі: вибіркова увага до загрозливих ознак, приписування ворожого наміру, звуження мети до негайної перемоги або відсутність доступних альтернатив. Таким чином, однакова репліка може сприйматися різними підлітками як жарт, помилка

або навмисне приниження [24]. Приписування намірів має особливе значення в неоднозначних ситуаціях. Наприклад, відсутність відповіді в спільному чаті можна пояснити зайнятістю, технічною проблемою або бажанням образити. Якщо остання версія сприймається як єдина можлива, відповідь може бути надмірно різкою. Профілактична робота має розвивати вміння помічати різницю між фактом «на повідомлення не відповіли» та висновком «мене зневажають». Уточнювальне запитання створює можливість перевірити припущення до початку загострення.

Ми поділяємо погляд таких вчених як Н. Крік і К. Додж, які розмежовують реактивну та проактивну агресію. Перша пов’язана з відповіддю на пережиту загрозу або провокацію, друга – з використанням агресивної дії як засобу досягнення мети. Це розрізнення важливе для добору профілактичних завдань: робота з емоційною паузою стосується передусім імпульсивного реагування, тоді як інструментальне приниження іншого потребує також осмислення наслідків, відповідальності й групових правил [25].

Процесуальна модель Дж. Гросса дозволяє розглядати емоційну регуляцію на різних етапах: вибір і зміну ситуації, спрямування уваги, переосмислення значення та зміну відповіді. У конфлікті це може означати перехід у спокійніше місце, уточнення предмета суперечки, переключення уваги з образливого тону на зміст потреби, перевірку припущень або коротку паузу перед відповіддю. Така багатоваріантність принципова, оскільки одна техніка не відповідає всім ситуаціям [33; 32].

К. Гратц і Л. Ремер підкреслюють багатовимірність труднощів емоційної регуляції. Людина може розуміти назву емоції, але не приймати її; приймати переживання, проте втрачати контроль над діями; зберігати зовнішню стриманість, але не мати способів відновлення. Тому оцінювання конфліктної поведінки доцільно доповнювати аналізом емоційної ясності, усвідомленості, імпульсивності й доступності способів регуляції [31].

Метааналіз А. Алдао, С. Нолен-Гуксема та С. Швайцер показує значення стратегій емоційної регуляції для психологічних труднощів. Для нашого дослідження це підтримує необхідність розглядати поведінку в конфлікті в ширшому контексті саморегуляції. Водночас зв'язок певної стратегії з неблагополуччям не означає її однакової шкідливості в усіх обставинах. Тимчасове дистанціювання може запобігти ескалації, якщо після паузи учасники повертаються до обговорення [16].

Комунікативні чинники охоплюють уміння формулювати потреби, слухати, ставити запитання, відрізняти опис від оцінювання та погоджувати конкретні дії. Підліток може точно відчувати несправедливість, але висловлювати її лише узагальненням «ти завжди все псуєш». Така репліка провокує захист і віддаляє сторони від предмета суперечки. Так, Переформулювання «ми домовлялися поділити завдання, але моя частина збільшилася; тож уточнимо розподіл» робить проблему доступною для спільного рішення.

У працях Д. Джонсона і Ф. Джонсона стратегії розв'язання конфлікту співвідносяться з важливістю власної мети та збереження стосунків. Вони виділяють уникнення, примус, згладжування, компроміс і конфронтацію як спільне розв'язання проблеми. В українському викладі останню назву важливо розуміти відповідно до змісту, а не як агресивне зіткнення: вона передбачає відкритий розгляд суперечності та пошук рішення для обох сторін, тобто по суті йдеться про співробітництво [10; 7]. Проте, жодну зі стратегій поведінки в конфлікті не слід механічно оцінювати як завжди правильну, адже. уникнення може бути виправданим в умовах небезпеки; пристосування – щодо другорядної для людини переваги; компроміс – за обмеженого часу й можливості взаємних поступок; співробітництво особливо важливе, коли предмет і стосунки мають значення для обох сторін. Психологічною ознакою конструктивності є відповідність способу дії ситуації та збереження безпеки й гідності учасників.

Групові норми впливають на те, яка поведінка отримує підкріплення. Якщо різку відповідь супроводжують сміх, поширення записів або демонстративне схвалення, конфлікт може перетворюватися на публічне змагання. Водночас однолітки здатні підтримувати деескалацію: зупинити поширення образливого матеріалу, запропонувати паузу, повернути розмову до змісту або запросити допомогу дорослого. Отже, профілактика має включати досвід групової відповідальності за спосіб взаємодії.

Важливо розмежовувати звичайну суперечку та булінг. За систематичного приниження й нерівності можливостей захисту вимога взаємного компромісу може покладати відповідальність на постраждалого. У таких обставинах пріоритетом є припинення шкоди та захист, а тренування діалогу не замінює відповідних дій закладу освіти. У програмі це розмежування відображається у праві припинити небезпечну взаємодію й звернутися по допомогу [12; 11].

Середовище родини й школи може одночасно містити чинники ризику та ресурси. Непослідовні правила, публічне приниження, дефіцит можливостей бути почутим і моделювання силового розв’язання суперечностей можуть підтримувати деструктивні відповіді. Передбачуваність вимог, поважне обговорення помилок і можливість відновити стосунки створюють альтернативний досвід. А. Морріс та співавтори розглядають сімейні впливи через спостереження, способи реагування дорослих на емоції та загальний емоційний клімат [44].

Саме тому важливо розуміти функцію конкретної поведінки. Так, різке висловлювання може захищати від сорому, забезпечувати увагу, приховувати невпевненість або бути засвоєним способом припинити небажану вимогу. Однакова зовнішня дія не дає достатньої інформації про її мотив. Тому психологічний аналіз має поєднувати оцінювання стратегій, емоційної регуляції та стосунків, а також уточнювати контекст виникнення труднощів, які зумовили конфлікт.

Ми розуміємо деструктивні прояви конфліктної поведінки як способи реагування на суперечність, що посилюють напруження, порушують гідність чи безпеку або стійко перешкоджають обговоренню потреб. Їх корекція має бути спрямована на розширення поведінкового вибору, тобто вона має допомогти підліткові вчасно помітити переживання, зупинити автоматичну дію, сформулювати позицію та співвіднести відповідь із можливими наслідками.

Таким чином, конфліктна поведінка формується на перетині інтерпретації соціальної ситуації, емоційного реагування, доступних комунікативних засобів і групових норм. Таке розуміння визначає багатокомпонентний зміст профілактики: розвиток емоційної регуляції поєднується з уточненням намірів, практикою конструктивного діалогу й набуттям досвіду спільного розв’язання проблем.

1.2. Вікові й соціально-психологічні особливості конфліктної поведінки підлітків

Вік 13–14 років характеризується активною перебудовою ставлення до себе та соціальних зв’язків. Підліток прагне самостійності, але продовжує залежати від дорослих у питаннях організації життя, правил і ресурсів. Нова потреба бути визнаним рівноправним учасником взаємодії може випереджати сформованість засобів її реалізації. Це створює підґрунтя суперечностей щодо контролю, відповідальності та особистого простору [13].

М. Савчин і Л. Василенко розглядають віковий розвиток як взаємозв’язок змін пізнавальної, емоційної та особистісної сфер. Для нашої теми важливо враховувати нерівномірність цього процесу. Учень може добре пояснювати правила спілкування у спокійній ситуації, але мати труднощі з їх застосуванням за образи або присутності значущих однолітків. Тому профілактична робота потребує практики, максимально наближеної до доступних для підлітків ситуацій.

Зі свого боку, Л. Стейнберг пояснює підліткове прийняття рішень взаємодією соціально-емоційних і регуляторних процесів. Відповідно, оцінювання наслідків може змінюватися залежно від емоційної інтенсивності та присутності однолітків. Для шкільного тренінгу це означає доцільність невеликих кроків: спочатку розпізнати ознаки напруження, потім обрати паузу, далі сформулювати коротку відповідь. Абстрактна вимога «поводься зріло» не дає такого алгоритму [46].

Водночас підлітків не слід описувати як групу, приречену на імпульсивність, адже індивідуальні відмінності, характер стосунків і передбачуваність ситуації істотно змінюють поведінку. У багатьох обставинах підлітки демонструють співпрацю, відповідальність і підтримку. Тому профілактика має спиратися на наявні можливості, створючи умови їх практичного застосування, а не починатися з приписування дефіциту всім учасникам.

Потреба у визнанні посилює значення того, як саме повідомляється вимога. За однакового змісту приватне пояснення й публічне висміювання створюють різні психологічні ситуації. У іншому випадку підліток може захищати передусім соціальний образ, навіть якщо розуміє обґрунтованість правила. Це пояснює важливість поважної комунікації та можливості висловити позицію без аудиторії.

Становлення самосвідомості супроводжується порівнянням себе з іншими та випробуванням різних способів самопрезентації. У конфлікті підліток може сприймати поступку як підтвердження слабкості, а уточнювальне запитання – як ризик втратити статус. Тренінг має показати на досвіді, що визнання помилки, прохання про паузу та ясне повідомлення про межі можуть бути формами компетентності й відповідальності.

У підході І. Беха розвиток особистості пов’язаний із моральною самосвідомістю, повагою до іншого та усвідомленою відповідальністю. Для профілактики конфліктної поведінки це визначає принцип: підліток має розуміти, кого й у який спосіб стосується його дія. Перехід від вимоги

слухняності до осмислення наслідків підтримує внутрішні підстави конструктивної поведінки [1].

Важливо відрізняти відповідальність від глобального осуду. Вислів «ти поганий друг» закріплює оцінку особистості, тоді як повідомлення «поширення цього фото завдало шкоди; потрібно припинити поширення й домовитися про відновлення» визначає конкретну дію. Такий підхід дозволяє поєднати визнання наслідків із можливістю змінити поведінку.

На наш погляд, група однолітків є простором належності, порівняння та засвоєння соціальних норм. У 13–14 років підтримка ровесників може бути важливішою за короткочасне схвалення дорослого. Тому профілактичні завдання мають створювати груповий досвід, у якому взаємне слухання й погодження правил є помітними та цінними. Спільна творча робота дозволяє зробити ці процеси предметом безпосереднього спостереження.

Підліткові конфлікти часто виникають навколо дружби, лояльності, приватності, групових завдань і справедливості. Незгода може стосуватися розподілу роботи, використання речей, включення до спілкування або права відмовитися. Важливо використовувати саме такі теми, оскільки вони дозволяють учасникам впізнати ситуацію без необхідності розкривати особисті подробиці, а вигадані персонажі забезпечують достатню психологічну дистанцію.

Б. Лаурсен, К. Кой і В. Коллінз у метааналізі вікових змін конфліктів із батьками показали необхідність розрізняти частоту та емоційне забарвлення суперечностей. Для нашої роботи це означає, що кількість незгод не є єдиним показником проблеми. Важливо, чи можуть учасники повернутися до взаємодії, чи зберігаються повага й можливість обговорення, які наслідки має протистояння [41]. Більше того, сімейні способи поводження з емоціями можуть переноситися у взаємини з ровесниками. Якщо звичка, що гнів висміюють або карають незалежно від поведінки, може ускладнювати його розпізнавання й обговорення, то досвід називання переживань, перевірки припущень і погодження дій надає підліткові готові мовні та поведінкові

зразки. Модель А. Морріс та співавторів дозволяє розглядати такі впливи системно [44].

Варто підкреслити, що емоційна регуляція в цьому віці розвивається через поєднання власних зусиль і підтримки оточення. Підліткові може бути легше заспокоїтися поруч із дорослим, який говорить передбачувано, визнає переживання та пропонує вибір, ніж за наказу негайно припинити емоцію. Тому ведучий тренінгу одночасно навчає й моделює спосіб спілкування: зупиняє приниження, уточнює потребу, дає час і не використовує публічний сором.

З іншого боку когнітивний розвиток створює нові можливості для аналізу мотивів і наслідків. Проте здатність розглядати кілька точок зору потребує підтримки, особливо за сильного переживання. Художнє завдання «дві сторони однієї ситуації» дає змогу представити різні переживання одночасно, не вимагаючи негайно відмовитися від власної позиції. Завдяки цьому прийняття перспективи іншого не ототожнюється з визнанням його правоти в усьому.

На нашу думку, цифрове спілкування змінює умови виникнення й поширення конфліктів. Скорочені повідомлення, відсутність невербального контексту, швидкість відповіді та можливість публічного пересилання підсилюють неоднозначність. Суперечка може продовжуватися поза школою та залучати нову аудиторію. У профілактичній роботі доцільно відпрацьовувати перевірку змісту повідомлення, відмову від поширення принизливих матеріалів і право не відповідати в момент сильного напруження.

Слід зауважити, що за умов воєнного стану інтенсивність реакцій може залежати від перевтоми, порушеного відпочинку й нестабільного ритму навчання. Однак зводити всі суперечності до війни було б спрощенням. Важливо зберігати увагу до звичайних вікових потреб, шкільних правил, взаємин і способів комунікації. Тож, пріоритетними є передбачуваність, доступність матеріалів і можливість працювати з актуальними повсякденними ситуаціями.

Українське дослідження К. Борщ за участю учнів 8 класів звертає увагу на конструктивні можливості підліткової конфліктної взаємодії. Для нашого аналізу важливим є саме визнання неоднорідності стратегій: участь у конфлікті не обов’язково означає переважання деструктивних відповідей. Профілактична програма має розвивати ресурси співробітництва та враховувати індивідуальний профіль учасника [2].

А. Яцишина і Г. Кисельов акцентують значення емоційної регуляції для підліткової комунікації. Ми погоджуємося з доцільністю включення емоційної усвідомленості до профілактичної роботи, водночас розглядаємо її у зв’язку з конкретними поведінковими діями. Уміння назвати гнів має доповнюватися відповіддю на питання: як висловити незгоду, не принижуючи іншого, та що зробити, якщо напруження продовжує зростати [15].

Нарешті, просоціальна поведінка є важливим ресурсом профілактики. Готовність допомогти, поділитися, врахувати почуття іншого й підтримати того, кого виключають, створює альтернативу логіці перемоги будь-якою ціною. Водночас допомога має поєднуватися з межами: підліток не зобов’язаний погоджуватися на небажану дію, щоб зберегти дружбу. У програмі співпраця означає взаємне врахування потреб, а не односторонню поступливість. Відповідно до підходу Р. Гудмана, оцінювання труднощів доцільно доповнювати аналізом сильних сторін. Поєднання показників поведінки, взаємин з однолітками та просоціальних проявів дозволяє бачити ширший контекст шкільного функціонування. Для інтерпретації конфліктної поведінки важливо враховувати, що самозвіт відображає погляд самого учасника і тому має зіставлятися з характером завдання та умовами відповідей [28; 30; 29].

Загальнопсихологічне розуміння взаємозв’язку емоцій, волі, мислення та спілкування підтримує аналіз конфліктної поведінки як цілісної дії особистості. Відповідно до висновків С. Максименка ці процеси розглядаються у зв’язку з діяльністю людини; для нашої теми це обґрунтовує поєднання усвідомлення переживань і практичного вибору відповіді [9].

Особливого значення набуває добровільність саморозкриття. Публічне обговорення власної сварки може бути надмірно загрозливим для підлітка. Тому допустимими є вигадані приклади, робота з персонажами та право показати лише частину творчої роботи. Така організація дозволяє навчатися, не перетворюючи групу на місце оцінювання особистого життя.

На наш погляд, психологічно обґрунтований вплив на конфліктну поведінку має бути конкретним і послідовним: першу варто навчитися помічати власний стан, далі – розрізняти переживання та дію, а потім – формулювати межі й потреби, розглядати і враховувати позицію іншого та домовлятися. Ця послідовність відповідає необхідності поступово збільшувати складність соціального завдання й кількість одночасно враховуваних умов.

Отже, вікові особливості підліткового віку визначають такі принципи обрання форм і засобів профілактичної діяльності: повага до автономії, зрозумілі інструкції, психологічна дистанція від особистих подій, різноманітні форми самовираження та практика в малих групах. Їх урахування дозволяє поєднати розвиток саморегуляції з підтриманням значущих для підлітка потреб у гідності, належності та самостійності.

1.3. Арттерапія як засіб профілактики деструктивних проявів конфліктної поведінки підлітків

Арттерапевтичний підхід передбачає використання художніх матеріалів і творчого процесу в психологічній взаємодії. Його значення визначається можливістю надати переживанню доступної форми, дослідити його у взаємодії з фахівцем та знайти нові способи ставлення до себе й інших. У шкільній профілактичній роботі основною метою є розвиток емоційних і комунікативних можливостей учасників, а художня майстерність не є критерієм успіху [4; 22; 43].

Деякі вчені розглядають застосування арттехнологій в освіті як ресурс роботи практичного психолога. Для нашого дослідження важливі доступність різних способів вираження та можливість поєднувати індивідуальне переживання зі спільною діяльністю, адже підліток може почати з кольору, лінії або матеріалу, а до словесного пояснення перейти після того, як образ уже створений [4].

Так, О. Вознесенська аналізуючи технології розв'язання конфліктів акцентує увагу на спільній творчості й роботі з міжособистісними суперечностями. Це дозволяє розглядати художнє завдання як простір моделювання взаємодії: учасники домовляються про матеріали, межі аркуша, розподіл ролей і спільне рішення. Таким чином, процес створення роботи містить ті самі комунікативні завдання, що й повсякденне спілкування, але має передбачувані правила [3]. У працях М. Сидоркіної представлено значення творчого контакту й підтримувального середовища. Для профілактичної групи це визначає позицію ведучого: цікавитися особистим значенням образу, підтримувати вибір і не нав'язувати пояснення. Робота з матеріалом має допомагати учасникові краще розуміти свій стан, а не демонструвати компетентність психолога в символічному тлумаченні [5; 6].

Відтак, можна виділити кілька основних механізмів профілактичного впливу на конфлікт.

Першим можливим механізмом є символізація переживання. Нечітке відчуття напруження набуває форми кольору, фактури, руху або композиції. Це дає змогу перейти від загального «мені погано» до конкретизації: «у цій частині багато тиску», «тут мені бракує місця», «цю межу я хочу зробити помітнішою». Психолог підтримує зв'язок між образом, почуттям і потребою через відкриті запитання.

Другим механізмом є психологічна дистанція. Підліткові може бути легше обговорювати конфлікт вигаданого героя, ніж власну сварку. Образ дозволяє дослідити кілька відповідей без необхідності негайно змінювати самооцінку. Важливо, щоб дистанція залишалася керованою: учасник сам визначає, наскільки зміст роботи стосується його особистого досвіду [43; 38].

Третім механізмом є розвиток емоційної регуляції через поєднання відчуття, дії та осмислення. Вибір матеріалу, зміна натиску, уповільнення руху й перетворення композиції можуть допомагати помічати стан і впливати на спосіб його вираження. Водночас значення має завершальне обговорення: учасник має зрозуміти, який саме крок може використати за межами заняття.

Четвертим механізмом є досвід агентності. Підліток приймає рішення, змінює задум, зупиняє небажаний вплив і бачить наслідки власного вибору. У конфлікті це підтримує перехід від переживання безпорадності до визначення доступної дії. Навіть невелика зміна – попросити місце, назвати межу, запропонувати інший порядок – може стати основою нового поведінкового досвіду.

П’ятим механізмом є міжособистісне навчання. Спільна композиція або парний малюнок створюють необхідність помічати дії іншого, пояснювати задум і погоджувати зміни. Ведучий робить ці процеси предметом рефлексії: хто висловив пропозицію, чи всі мали можливість впливати, як група поводилася з незгодою. Так творчий продукт стає матеріальним слідом спільних рішень [3; 34].

Огляд Л. Босграаф та співавторів охоплює дослідження арттерапевтичних втручань для дітей і підлітків, які мають ті чи інші психосоціальні труднощі. Автори систематизували матеріали, форми завдань, поведінку терапевта й передбачувані механізми змін. Для нашої програми цей огляд є підставою описувати не лише назву вправи, а й те, що саме робить ведучий, як відбувається обговорення та який психологічний процес підтримується [22].

Дослідження Я. Базарган і Ш. Пакдаман розкриває специфіку арттерапевтичної роботи з дівчатами 14–16 років. Контрольне порівняння авторів засвідчує, що найвиразніше поліпшення було встановлено щодо внутрішніх емоційних труднощів, тоді як результат щодо зовнішніх поведінкових проблем не досяг статистичної значущості. Це підтримує необхідність поєднувати творче вираження з цілеспрямованим опрацюванням поведінкових відповідей [21].

У роботі Х. Джанг і С. Чой використано групову арттерапію з глиною для розвитку ресурсів підлітків. Для нашого задуму важлива можливість ліплення як способу створювати й змінювати форму, досліджувати межі та представляти опори. Вправи з пластичним матеріалом добираються так, щоб учасник зберігав вибір інтенсивності контакту й міг замінити матеріал за потреби [36].

Л. Гартц і Л. Тік порівнювали підходи арттерапії та мистецтва у роботі з неповнолітніми дівчатами. Це дослідження привертає увагу до того, що творчий процес і спрямоване психологічне обговорення можуть по-різному організовувати досвід учасника. Відтак, ці компоненти мають поєднуватися: самовираження має завершатися осмисленням взаємодії й конкретною поведінковою пробою [34].

Ф. Лишак-Стелзер та співавтори досліджували арттерапевтичну допомогу підліткам із посттравматичними симптомами, акцентуючи увагу на тому, що для шкільної профілактики значущими є передбачувана структура, можливість символічного вираження та уважність до меж саморозкриття. Водночас тренінг конфліктної поведінки не завжди передбачає відтворення травматичних подій: використовуються повсякденні або вигадані ситуації [42].

У дослідженні М. Хадара та співавторів малювання застосовувалося у роботі з опозиційними проявами школярів. Так, відмінність віку й дослідницького контексту не дозволяє прямо переносити програму на наших учасників, проте підтримує інтерес до образотворчої діяльності як структурованої форми психологічної роботи, а для підлітків завдання мають відповідати потребам автономії та соціального визнання [39].

Г. Каймал зі співаторами розглядають творчій процес у якості потенційного ресурсу зниження емоційного напруження, а тому роблять акцент на збереження доступних навичок та впливі на вимірювані психологічні показники [37].

Систематичні огляди щодо можливостей використання арттерапії підкреслюють різноманітність форматів роботи й засобів оцінювання їх ефективності, підтверджують важливість чіткого визначення і врахування специфіки цільової групи, що впливає на послідовність і тривалість занять, роль ведучого та показники змін [23; 45].

Дослідження Дж. Дурлака та співавторів щодо методів соціально-емоційного навчання актуалізує значення послідовної, активної та зосередженої на конкретних уміннях профілактики. Хоча такі програми не тотожні арттерапії, їхня організаційна логіка корисна, адже кожне заняття має визначену навичку, можливість її практикувати та зв'язок із попереднім досвідом [26].

Аналіз наукових праць Д. Сухдольського, Г. Кассінова та Б. Гормана закцентовує увагу на важливості навчання навичок, проблемного розв'язання і практичного відпрацювання умінь. У тренінзі ці компоненти мають реалізовуватися через творчі образи, і таким чином арттерапевтичний процес залишається провідним способом профілактики деструктивної поведінки [47]. Можливість досліджувати власне напруження через образи і, таким чином впливати на змінення способів дії може бути реалізована через уповільнення руху, чітке окреслення меж та дистанції, урізноманітнення варіантів відповіді. Результатом стає не тільки корекція інтенсивності емоції, а й збільшення контролю над поведінкою.

Загальний профілактичний підхід передбачає роботу з чинниками ризику та ресурсами до закріплення труднощів. К. Аранго зі співавторами підтримує значення розвитку доступних навичок і врахування соціального контексту [17]. Водночас підвищення самооцінки саме по собі не слід вважати достатнім механізмом зміни поведінки, як вважає Р. Баумайстер, оскільки це спонукає пов'язувати позитивне самоставлення з конкретними способами дії та відповідальністю [20].

Таким чином, здійснений нами теоретичний аналіз доводить доцільність використання арттерапії як засобу профілактики деструктивної

конфліктної поведінки, за умови що її зміст відповідає віку та потребам учасників-підлітків, ведучий забезпечити безпечне і передбачуване середовище, і кожне завдання пов’язане з конкретним аспектом взаємодії.

Висновки до першого розділу

Конфліктна поведінка визначається через сукупність дій та висловлювань у відповідь на усвідомлену суперечність, а тому її слід відрізняти від конфліктної ситуації, стійкої конфліктності чи агресії. Конструктивність поведінки визначається способом поводження із суперечністю, збереженням гідності й можливістю узгодження потреб конфліктуючих сторін.

Психологічні чинники охоплюють інтерпретацію намірів протилежної сторони, емоційну ясність, прийняття переживань, контроль імпульсів, комунікативні вміння й групові норми. Стратегія поведінки в конфліктній ситуації формується у результаті взаємодії особистісних можливостей і середовища, і тому її аналіз має враховувати як функцію вчинку, так і соціальний контекст.

В підлітковому віці набувають особливої суб’єктивної значущості потреби в автономії, належності й повазі до власного соціального образу, а вікова нерівномірність саморегуляції зумовлює доцільність конкретних інструкцій, поступового ускладнення завдань і практичного відпрацювання. Добровільність саморозкриття та відмова від публічного осуду є умовами продуктивної роботи.

Профілактика має, передусім спрямовуватися на запобігання деструктивному перебігу конфлікту й розширення доступних відповідей. Водночас, арттерапевтичний підхід підтримує символізацію емоцій, психологічну дистанцію, досвід вибору й міжособистісне навчання. Виконання індивідуальних та групових арттерапевничних завдань дозволяє досліджувати потреби, межі й наслідки власних дій, а профілактичне значення арттерапії посилюється через обговорення та перенесення досвіду в конкретні ситуації спілкування. Відтак, психологічне значення

арттерапевтичних вправ визначається їх зв’язком із конкретними навичками та подальшою рефлексією, а отриманий творчий продукт використовується як засіб самовираження підлітка.

Таким чином, теоретичний аналіз можна підсумувати обґрунтуванням таких напрямів профілактики конфліктної поведінки підлітків, як: підвищення емоційної усвідомленості; регуляція імпульсивної відповіді; розвиток здатності до конструктивного повідомлення про власні потреби і межі; розуміння позиції іншого; співробітництво та пошук альтернатив. Ці напрями будуть детальніше досліджені у процесі психодіагностичного вивчення стратегій розв’язання конфліктів та соціально-поведінкового функціонування підлітків.

РОЗДІЛ 2
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИКИ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

2.1. Організація дослідження, характеристика вибірки, психодіагностичний інструментарій

Виходячи з результатів теоретичного аналізу, представлених у розділі 1, було організовано й проведено експериментальне дослідження особливостей конфліктної поведінки підлітків, яке передбачало послідовну реалізацію трьох етапів експериментальної діяльності.

І – Констатувальний етап – визначення особливостей та рівня схильності підлітків до конфліктної поведінки з використанням відповідного психодіагностичного інструментарію.

ІІ – Формувальний етап – розробка й реалізація арттерапевтичного тренінгу «Від емоцій до діалогу», спрямованого на формування конструктивної поведінки підлітків у конфлікті.

ІІІ – Контрольно-підсумковий етап – перевірка ефективності розробленого й упровадженого нами арттерапевтичного тренінгу «Від емоцій до діалогу» у процесі реалізації того самого психодіагностичного інструментарію, що й на констатувальному етапі.

Якщо опис формувального й контрольно-підсумкового етапів нашого дослідження описані в наступному розділі, то поточний розділ присвячено викладу ходу й результатів констатувального етапу, реалізація якого передбачала послідовну реалізацію таких завдань:

1. Підготовка експериментальної бази, формування вибірки;

2. Розробка дослідницької процедури, вибір та обґрунтування психодіагностичного інструментарію;

3. Збір даних у процесі проведення психодіагностики;

4. Кількісно-якісний аналіз отриманих даних з використанням методів математичної статистики.

Експериментальною базою дослідження стала Запорізька гімназія № 49 Запорізької міської ради.

Вибірка складалася з 34 підлітків віком 13–14 років (учнів 8 класів). Зауважимо, що дослідження здійснювалося з обов'язковим дотриманням етичних норм, принципів добровільної участі й отримання інформованої згоди респондентів (їх батьків).

У якості психодіагностичного інструментарію нами використано:

1 – «Методику діагностики стратегій розв'язання конфліктних ситуацій» Д. Джонсона і Ф. Джонсона (адаптований варіант Т. Кушнірук) [7];

2 – Тест «Оцінка рівня конфліктності особистості» Г. Ложкіна та Н. Пов'якель [7];

3 – Опитувальник «Сильні сторони та труднощі» Р. Гудмана [28].

Перед тим, як перейти до аналізу отриманих результатів, пропонуємо проаналізувати переваги означених психодіагностичних методик.

По-перше, «Методика діагностики стратегій розв'язання конфліктних ситуацій» Д. Джонсона і Ф. Джонсона (адаптована Т. Кушнірук) призначена для вивчення індивідуального профілю стратегій розв'язання конфліктів за п'ятьма показниками:

– втеча – дистанціювання від предмета суперечки, відкладання чи припинення взаємодії, що залежно від ситуації або зменшує загострення (тимчасова пауза), або залишає проблему невирішеною (стійке уникнення);

– примус – наполегливе відстоювання власної позиції з обмеженим урахуванням інтересів іншої сторони;

– згладжування – підтримання стосунків шляхом поступки власним інтересам, що є доцільним щодо другорядного питання, але невиправдано при значному порушенні особистісних меж;

– компроміс – взаємні поступки сторін задля досягнення прийнятного для обох рішення, ефективність чого залежить від збереження основних потреб конфліктуючих сторін;

– співробітництво – спільне розв'язання проблеми через відкритий аналіз суперечностей та пошук рішення з урахуванням власних цілей і стосунків.

Методика складається з 35 тверджень, що характеризують стратегії поведінки особистості в умовах конфлікту. Респондент має оцінити ступінь відповідності кожного вислову власним діям під час конфліктів за такою градацією: відповідає в усіх випадках, відповідає у більшості випадків. деколи відповідає. відповідає, але дуже рідко, ніколи не відповідає.

Важливим є той факт, що загальний бал конфліктності ця методика не обчислює. Детальніше про цю методику – в Додатку А.

По-друге, тест «Оцінка рівня конфліктності особистості» Г. Ложкіна та Н. Пов'якель спрямований на визначення рівня конфліктності як інтегративної особистісної якості, що характеризує рису характеру індивіда чи їх комплекс і визначається низкою індивідуально-психологічних характеристик особистості. Конфліктність особистості може бути ситуативною (зумовленою не властивостями характеру, а наслідками конфліктних ситуацій), або перманентною (постійною властивістю поведінки, що визначається особливостями характеру).

Тест містить у собі 14 запитань, на кожне з яких респондент має обрати один з трьох варіантів відповіді.

Інтерпретація результатів здійснюється згідно таких оцінок рівня конфліктності: низький, нижче середнього, середній, вищий за середній та високий рівень конфліктності.

Детально тест «Оцінка рівня конфліктності особистості» Г. Ложкіна та Н. Пов'якель представлений у Додатку Б.

По-третє, *Опитувальник «Сильні сторони та труднощі» Р. Гудмана* вважається стандартизованим інструментом комплексного оцінювання як особливостей поведінки, так і емоційного стану підлітків від 11 до 15 років. Опитувальник складається з 25 тверджень, які рівномірно розподілені між 5 основними шкалами, чотири з яких є індикаторами наявних труднощів

(емоційні симптоми, проблемна поведінка, гіперактивність або неуважність, проблеми у взаєминах з однолітками) а п’ята – просоціальна поведінка позначена автором як сильна сторона, яка відображає ресурси підлітка.

Для кожного пункту оцінювання можливо за трьома варіанами відповіді: «Невірно», «Частково вірно», «Вірно» та має базуватись на аналізі поведінки підлітка протягом останніх 6 місяців.

Підсумковий підрахунок балів здійснюється окремо для кожної з 5 шкал, після чого визначається загальний показник за допомогою ключа та формули розрахунку за 3-рівневою системою інтерпретації норм Р. Гудмана. Кінцевий результат визначається через суму отриманих балів, що розподіляється на три категорії: норма (відсутність явних проблем), межовий рівень (потребує уваги) та високий/клінічний рівень (вказує на високу ймовірність наявності розладу та потребує допомоги фахівця). Детально опитувальник описано в Додатку В.

Таким чином, представлені організаційні аспекти констатувального етапу нашого дослідження дають змогу проаналізувати особливості конфліктної поведінки підлітків через визначення рівня конфліктності, стратегій поведінки в конфліктній ситуації, а також емоційних та поведінкових проявів.

2.2. Аналіз стратегій розв’язання підлітками конфліктних ситуацій

Інструментом визначення індивідуального профілю стратегій розв’язання підлітком конфліктів у нашому дослідження є «Методика діагностики стратегій розв’язання конфліктних ситуацій» Д. Джонсона і Ф. Джонсона (адаптована Т. Кушнірук).

На основі опрацювання отриманих даних було визначено показники які свідчать про те, наскільки кожна з означених стратегій є притаманною підліткам, які брали участь у дослідженні. відсотки відображають розподіл учасників за провідною стратегією. Отримані результати аналізу стратегій поведінки підлітків у конфліктній ситуації подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 – Стратегії поведінки підлітків у конфліктній ситуації згідно «Методики діагностики стратегій розв'язання конфліктних ситуацій» Д. Джонсона і Ф. Джонсона (в адаптації Т. Кушнірук)

Стратегія поведінки	Втеча	Примус	Згладжування	Компроміс	Співробіт-ництво
Показник (у %)	29,41	35,29	17,65	11,76	5,88

Графічно дослідженя стратегії поведінки підлітків у конфліктній ситуації представлено на рисунку 2.1.

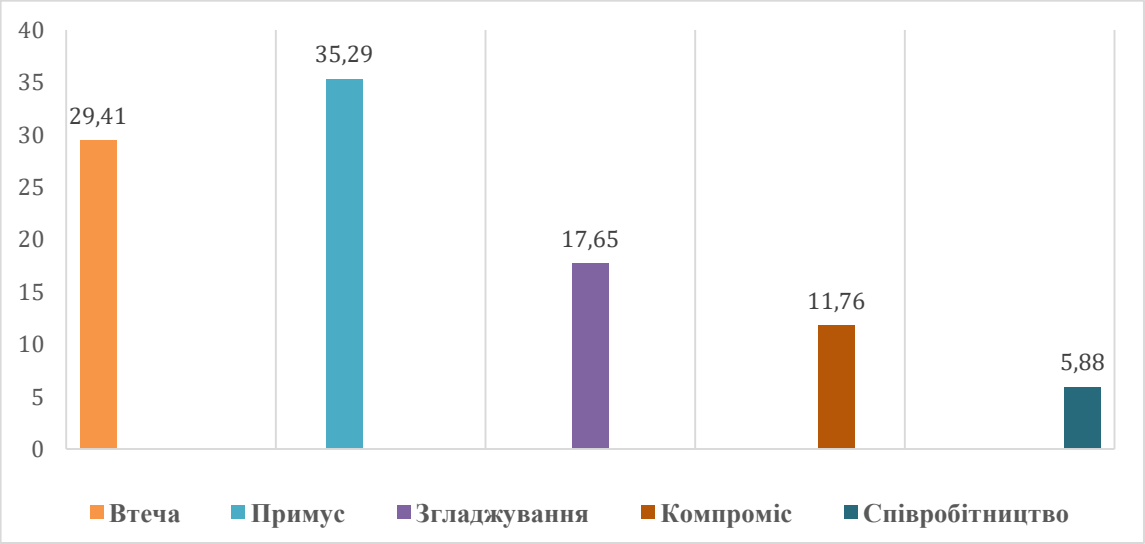

Рисунок 2.1 – Стратегії поведінки підлітків у конфліктній ситуації

Аналіз результатів, представлених вище, засвідчує переважання стратегій, які передбачають відстоювання власної позиції або дистанціювання від суперечності. Натомість стратегії, орієнтовані на взаємне узгодження інтересів, є менш поширеними. Такий розподіл характеризує особливості провідних способів реагування досліджуваних на конфліктні ситуації та дає змогу визначити напрями профілактичної роботи.

Так, найбільш поширеною виявилася стратегія примусу, яка переважає у 35,29% підлітків. Її психологічний зміст полягає в орієнтації на досягнення власної мети за обмеженого врахування інтересів іншої сторони. У ситуації суперечності такий підліток може зосереджуватися на доведенні власної

правоти, наполягати на прийнятті своєї позиції та сприймати поступку як небажаний результат взаємодії. За таких умов зменшується простір для обговорення потреб співрозмовника, а незгода може переходити у протистояння. Водночас переважання примусу не є достатньою підставою для висновку про агресивність підлітка, адже передусім характеризує спосіб розв'язання суперечностей. У контексті профілактики важливо розвивати здатність упевнено висловлювати власні потреби, аргументувати позицію та захищати особистісні межі з повагою до іншої людини. Отже, завданням роботи з цією тенденцією є розширення можливостей самоствердження через діалог і домовленість.

Стратегія втечі є провідною у 29,41% досліджуваних. Такий результат відображає поширеність дистанціювання від конфліктної ситуації, відкладання обговорення проблеми або припинення взаємодії. Тимчасове відсторонення може допомагати знизити емоційне напруження та запобігти необдуманим діям, проте його конструктивне значення залежить від готовності повернутися до розв'язання суперечності після відновлення самоконтролю. Якщо уникнення стає звичним способом реагування, проблема може залишатися невирішеною, а невисловлені потреби – накопичуватися. Тому отриманий показник актуалізує розвиток готовності до обговорення складних питань, уміння повідомляти про незгоду та звертатися по підтримку. Причини переважання втечі можуть бути різними, тому за результатами цієї методики не можна однозначно пояснювати її страхом, невпевненістю чи байдужістю до стосунків.

Згладжування переважає у 17,65% підлітків. Ця стратегія характеризує орієнтацію на збереження взаємин і зниження напруження через поступку власними інтересами. Вона може бути доцільною, коли предмет суперечки має другорядне значення або коли збереження взаємодії є важливішим за конкретне рішення. Проте систематичне нехтування власними потребами може обмежувати самовираження та залишати джерело невдоволення поза відкритим обговоренням. Профілактичне значення цього результату полягає

в необхідності поєднувати розвиток доброзичливості з формуванням навичок упевненого спілкування. Підліткам важливо навчитися розрізняти добровільну поступку та вимушене погодження, висловлювати власну думку й відмовляти у прийнятний спосіб. Збереження стосунків має узгоджуватися з повагою до власних особистісних меж.

Компроміс є провідною стратегією у 11,76% досліджуваних. Він передбачає взаємні поступки та пошук рішення, яке частково задовольняє обидві сторони, а його використання потребує готовності визнати інтереси співрозмовника, переглянути початкові вимоги та визначити прийнятні умови домовленості. Відносно невелика представленість компромісу свідчить про те, що такий спосіб урегулювання суперечностей є провідним лише для обмеженої частини вибірки.

Найменш поширеною виявилася стратегія співробітництва, яка переважає у 5,88% підлітків. Її зміст полягає у спільному з’ясуванні причин суперечності та пошуку рішення з урахуванням суттєвих потреб обох сторін. Незначна представленість співробітництва вказує на потребу розвивати навички взаємного слухання, уточнення позицій та спільного обговорення можливих рішень. Особливого значення набуває здатність бачити за протилежними вимогами конкретні потреби й переживання учасників взаємодії.

Узагальнюючи результати, зазначимо, що примус і втеча сукупно переважають приблизно у 64,7% досліджуваних. Попри відмінність цих стратегій, обидві можуть обмежувати можливості повноцінного узгодження інтересів: примус зосереджує взаємодію навколо власної позиції, а втеча відкладає або припиняє обговорення. Отже, профілактична робота має сприяти розширенню поведінкового репертуару підлітків, щоб вони могли обирати спосіб реагування відповідно до змісту суперечності, емоційного стану та умов взаємодії.

2.3. Визначення рівня схильності підлітків до конфліктної поведінки

Визначення рівня прояву схильності підлітків до конфліктної поведінки за тестом «Оцінка рівня конфліктності особистості» Г. Ложкіна та Н. Пов'якель.

Процес обробки результату починається з фіксації достовірності результатів, оскільки подальша обробка даних спрямована на отримання кількісних показників рівня конфліктності. Єдина метрична уніполярна шкала дозволяє, з використанням відповідного ключа, отримати характеристику конфліктності на підставі даних, які представляють всі діагностичні шкали та дають характеристику окремих складових конфліктності.

Отримані результати інтерпретовано відповідно до вимог діагностичного інструментарію, а відповідні кількісні дані наведено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2 – Рівень схильності підлітків до конфліктної поведінки за тестом «Оцінка рівня конфліктності особистості» Г. Ложкіна і Н. Пов'якель

Рівень (у %)	Високий	Вище середнього	Середній	Нижче середнього	Низький
	35,29	29,41	17,65	11,76	5,88

Графічно рівень схильності підлітків до конфліктної поведінки представлено на рисунку 2.2.

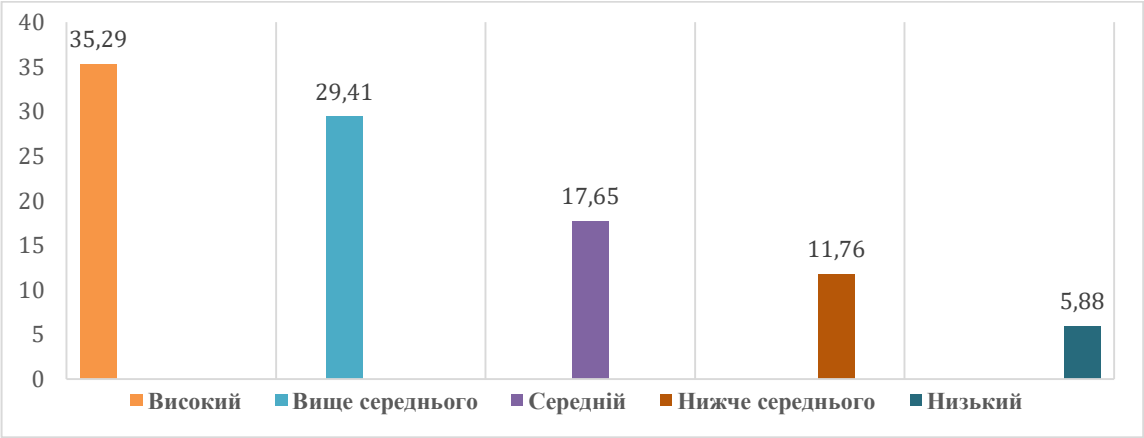

Рисунок 2.2 – Рівень схильності підлітків до конфліктної поведінки

Результати, наведені в таблиці 2.2 і на рисунку 2.2, засвідчили переважання підвищених показників конфліктності. Високий рівень виявлено у 35,29% досліджуваних, а рівень вище середнього – у 29,41%. Таким чином, приблизно у 64,7% підлітків показники конфліктності перевищують середній рівень за використаною методикою. Це визначає актуальність профілактичної роботи, спрямованої на розвиток конструктивних способів реагування на суперечності.

Високий рівень конфліктності вказує на вираженість досліджуваної схильності та потребу приділити особливу увагу поведінці в ситуаціях незгоди. Психологічне значення цього результату полягає в можливій вразливості взаємодії до загострення: розбіжності в думках або вимогах можуть ускладнювати збереження діалогу. Проте отриманий показник не дозволяє стверджувати, що підлітки постійно провокують конфлікти або нездатні підтримувати доброзичливі стосунки. Для профілактичної роботи з цією частиною вибірки важливими є усвідомлення власних реакцій, розпізнавання наростання емоційного напруження та оцінювання наслідків обраного способу поведінки. Доцільно розвивати здатність робити паузу перед відповіддю, відокремлювати предмет суперечності від оцінювання особистості співрозмовника та висловлювати невдоволення у прийнятній формі.

Рівень конфліктності вище середнього, виявлений у 29,41% підлітків, також потребує профілактичної уваги, адже відображає підвищену вираженість конфліктності, хоча й меншою мірою, ніж високий рівень. Для змістового розуміння цього результату важливо враховувати ситуації виникнення суперечностей і доступні підліткам способи їх урегулювання. Сам по собі показник не підтверджує, що конфлікт виникає лише після вичерпання інших засобів розв’язання проблеми.

Середній рівень конфліктності встановлено у 17,65% досліджуваних. Він займає проміжне положення в отриманому розподілі та не свідчить про підвищену конфліктність за критеріями методики. Водночас середній показник не гарантує конструктивного реагування в усіх ситуаціях.

Профілактична робота з цією групою може бути спрямована на розвиток гнучкості поведінки, аргументованого висловлення власної думки та збереження самоконтролю за умов незгоди.

Рівень конфліктності нижче середнього виявлено у 11,76% підлітків, а низький – у 5,88% респондентів. Менша вираженість конфліктності може бути сприятливою передумовою для підтримання взаємин, але її інтерпретація потребує врахування способів поведінки: зовнішня відсутність протистояння може поєднуватися як з умінням домовлятися, так і з уникненням відкритого висловлення незгоди. Тому низькі показники не слід автоматично ототожнювати зі сформованістю навичок співробітництва.

Отже, отримані результати обґрунтовують диференційований зміст профілактичної роботи. За підвищеної конфліктності пріоритетними є розвиток саморегуляції та попередження ескалації суперечностей. За менш вираженої конфліктності важливо підтримувати здатність відкрито висловлювати власні потреби й захищати особистісні межі. Спільною метою є формування вміння розв’язувати суперечності зі збереженням поваги до себе та співрозмовника

2.4. Оцінка труднощів та ресурсів поведінки підлітків у конфлікті

Результати, отримані з використанням опитувальника «Сильні сторони та труднощі» Р. Гудмана доповнюють характеристику конфліктної поведінки відомостями про емоційне самопочуття, поведінкову регуляцію та міжособистісну взаємодію. Тож їх доцільно розглядати як скринінгові показники, що визначають сфери підвищеної уваги та потребують урахування поряд з іншими даними дослідження (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3 – Труднощі у взаємодії за методикою «Сильні сторони та труднощі» Р. Гудмана

Шкала	Рівень (у %)		
	Норма	Межова зона (зона уваги)	Високий
Емоційні симптоми	29,41	41,17	29,41
Проблеми з поведінкою	47,05	35,29	17,65
Гіперактивність/ неуважність	35,29	41,17	23,53
Проблеми з однолітками	35,29	29,41	35,29
Загальний показник труднощів	29,41	41,17	29,41

Графічно отримані результати продемонстровані на рисунку 2.3.

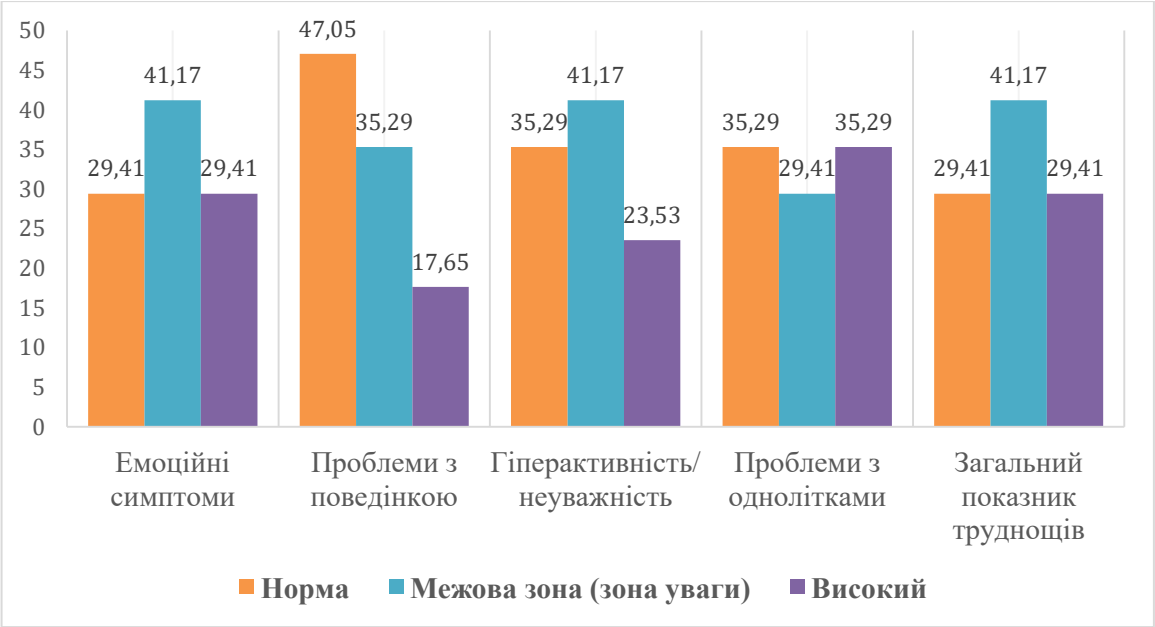

Рисунок 2.3 – Сильні сторони та труднощі підлітків у взаємодії

Так за шкалою емоційних симптомів нормативні показники встановлено у 29,41% підлітків, межові – у 41,17%, високі – у 29,41%. Сукупна частка межових і високих значень становить 70,59%. Такий розподіл свідчить про значну представленість емоційних труднощів у досліджуваній групі та визначає необхідність ураховувати внутрішні переживання підлітків під час профілактики конфліктної поведінки. Психологічне значення цього результату полягає в тому, що складні ситуації спілкування можуть відбуватися на тлі тривоги, страху, зниженого настрою

чи інших емоційних переживань. За таких умов важливо приділяти увагу не лише зовнішній реакції підлітка, а й тому, як він усвідомлює та виражає свій стан. Водночас наведений розподіл не доводить причинного впливу емоційних симптомів на конфліктність. Він обґрунтовує включення до профілактичної програми вправ на розпізнавання емоцій, їх словесне позначення та безпечне вираження.

За шкалою проблем із поведінкою нормативний рівень виявлено у 47,05% досліджуваних, межовий – у 35,29%, високий – у 17,65%. Отже, у 52,94% підлітків показники належать до межової або високої категорії. Цей результат указує на потребу розвивати усвідомлене ставлення до правил взаємодії, відповідальність за власні дії та здатність передбачати їхні наслідки для інших. Оскільки високі показники поведінкових труднощів представлені рідше, ніж високі показники емоційних симптомів, на рівні групового розподілу це означає, що виражені емоційні труднощі мають ширшу представленість, ніж виражені поведінкові проблеми. Тому орієнтація профілактичної роботи виключно на зовнішні порушення поведінки може залишати поза увагою переживання підлітків, які не виявляються у відкритому протистоянні.

За шкалою гіперактивності та неуважності нормативні показники виявлено у 35,29% досліджуваних, межові – у 41,17%, високі – у 23,53%. Сукупно межові та високі значення становлять 64,71%. Для теми дослідження цей результат актуалізує розвиток навичок самоконтролю, зосередження уваги та послідовного виконання дій у ситуаціях емоційного напруження. У конфліктній взаємодії важливими є здатність вислухати співрозмовника, утримувати увагу на предметі обговорення та обміркувати відповідь перед її висловленням. Отримані результати визначають доцільність відпрацювання цих умінь у структурованих вправах із чіткими правилами. Водночас показники шкали характеризують відповідну сферу труднощів і самі по собі не встановлюють окремого розладу.

За шкалою проблем у взаєминах з однолітками нормативні значення встановлено у 35,29% підлітків, межові – у 29,41%, високі – у 35,29%. Таким чином, приблизно у 64,71% досліджуваних результати належать до категорій, що потребують уваги. Серед окремих шкал труднощів саме за цією шкалою спостерігається найбільша частка високих показників. Це підкреслює значущість міжособистісного компонента профілактичної роботи. Труднощі взаємин можуть стосуватися встановлення дружніх контактів, переживання прийняття, самотності або інших аспектів спілкування. Узагальнені результати не дають змоги визначити, який саме прояв переважає, тому їх не слід зводити виключно до відкритих конфліктів. Проте вони обґрунтовують необхідність створення досвіду безпечної взаємодії, взаємної підтримки та спільного виконання завдань.

За загальним показником труднощів нормативний рівень виявлено у 29,41% підлітків, межовий – у 41,17%, високий – у 29,41%. Отже, у 70,59% досліджуваних загальний показник перебуває в межовій або високій категорії. Це засвідчує актуальність комплексної підтримки, яка охоплює емоційний стан, поведінкову регуляцію та соціальну взаємодію. Водночас однаковий загальний рівень може формуватися за різного поєднання труднощів, тому зміст роботи потребує врахування індивідуальних профілів.

Результати оцінювання просоціальної поведінки, які представлені у таблиці 2.4, дають змогу охарактеризувати ресурси підлітків.

Таблиця 2.4 – Особливості просоціальної поведінки за методикою «Сильні сторони та труднощі» Р. Гудмана

Шкала	**Рівень**		
	Норма	**Межова зона (зона уваги)**	**Низький**
Просоціальна поведінка	35,29	38,24	26,47

Графічно ці кількісні дані представлені на рисунку 2.4.

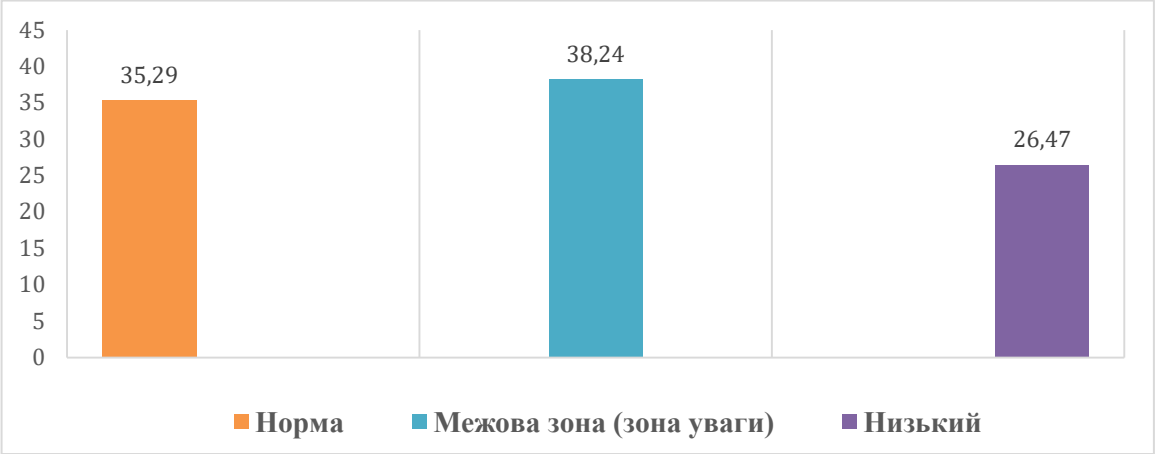

Рисунок 2.4 – Особливості просоціальної поведінки підлітків

Нормативні показники виявлено у 35,29% досліджуваних, межові – у 38,24%, низькі – у 26,47%. На відміну від шкал труднощів, за цією шкалою саме низькі значення відображають менш виражені прояви просоціальної поведінки.

Нормативні показники у 35,29% підлітків указують на наявність ресурсів доброзичливої та підтримувальної взаємодії, на які можна спиратися в груповій роботі. Водночас сукупна частка межових і низьких значень становить 64,71%. Це визначає доцільність розвитку готовності допомагати, враховувати почуття інших, ділитися та брати участь у спільній діяльності. Зміцнення саме цих ресурсів має велике значення для профілактики конфліктів, оскільки розширює можливості взаємодії на основі взаємності й поваги.

Узагальнення отриманих результатів засвідчує необхідність поєднувати роботу з труднощами та розвиток сильних сторін підлітків, добираючи вправи і завдання відповідно до виявлених напрямів.

Висновки до другого розділу

Отже, на констатувальному етапі дослідження визначено особливості провідних стратегій розв’язання конфліктних ситуацій, рівні конфліктності, а також труднощі та ресурси поведінки підлітків.

Установлено, що найбільш поширеними провідними стратегіями поведінки в конфліктній ситуації є примус та втеча тоді як схильність до

співробітництва виявлено лише у 5,88%. Отриманий розподіл указує на обмежену представленість орієнтації на спільний пошук рішення та визначає потребу розвивати навички діалогу, взаємного врахування інтересів і гнучкого вибору способів реагування.

За результатами оцінювання рівня конфліктності переважання підвищених показників обґрунтовує доцільність роботи над емоційною саморегуляцією, усвідомленням наслідків власних дій та конструктивним висловленням незгоди. Водночас менш виражена конфліктність також потребує змістового аналізу, оскільки не завжди свідчить про готовність відкрито обговорювати суперечності.

Результати опитувальника «Сильні сторони та труднощі» засвідчили значну представленість емоційних і міжособистісних труднощів. Межові та високі показники емоційних симптомів сукупно становлять 70,59%, а найбільшу частку високих значень серед окремих шкал труднощів виявлено у сфері взаємин з однолітками – 35,29%. Це визначає важливість розвитку здатності розуміти власні переживання, регулювати реакції та підтримувати безпечну взаємодію. Водночас оцінювання просоціальної поведінки виявило нормативні показники у 35,29% підлітків, тоді як межові та низькі значення сукупно становлять 64,71%. Отже, поряд із подоланням труднощів профілактична робота має передбачати зміцнення ресурсів співпереживання, взаємної допомоги та співпраці.

Отримані результати окреслюють взаємодоповнювальні напрями профілактичної роботи. Отримані висновки стосуються досліджуваної вибірки та слугують підґрунтям для визначення змісту подальшої профілактики конфліктної поведінки підлітків.

РОЗДІЛ 3
ПРОФІЛАКТИКА КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

3.1. Теоретичне обґрунтування, мета та структура програми профілактики конфліктної поведінки підлітків

Формувальний етап нашого експериментального дослідження передбачав розробку й реалізацію тренінгової програми, спрямованої на профілактику деструктивних проявів конфліктної поведінки підлітків 13–14 років.

Провідним засобом тренінгової програми «Від емоцій до діалогу», розробленої нами, є арттерапевтична робота, в якій створення образу поєднується з осмисленням почуттів, потреб і способів взаємодії. Програма побудована як послідовність індивідуальних, парних і групових творчих завдань, що поступово переводять учасників від самоспостереження до спільного розв’язання суперечностей.

Теоретичну основу становлять положення про соціальне научіння (А. Бандури), опрацювання соціальної інформації (Н. Крік і К. Доджа), емоційну регуляцію (Дж. Гросса) та творчий характер психологічної взаємодії (О. Вознесенської, Л. Мови, М. Сидоркіної). Кожен підхід конкретизує окремий компонент: моделювання поведінки, перевірку інтерпретацій, керування відповіддю, символічне самовираження та спільну творчість [19; 24; 33; 4; 3; 6].

Зауважимо, що арттерапевтичний процес є центральним у кожному занятті. Малювання допомагає представити й розрізнити переживання; колаж – поєднати різні потреби та ресурси; ліплення – дослідити межі й можливість зміни форми; комікс – побачити послідовність конфлікту та варіанти відповіді; спільна композиція – пережити необхідність домовлятися.

Підсумкова словесна рефлексія пов’язує творчий досвід із реальними діями [43; 38; 22].

Мета програми – розвивати емоційні, пізнавальні та комунікативні вміння, які допомагають підліткам конструктивно поводитися в конфліктній ситуації та запобігати їх деструктивному загостренню.

Змістові акценти програми визначено з урахуванням результатів констатувального етапу:

- переважання примусу як провідної стратегії у 35,29% підлітків обґрунтовує відпрацювання поважного відстоювання власної позиції та прийняття незгоди;

- поширеність втечі (у 29,41%) визначає необхідність практики повернення до обговорення після паузи;

- низька частка співробітництва (5,88%) зумовлює послідовне включення завдань на узгодження задумів;

- межові та високі показники емоційних симптомів та неуважності, високі показники проблем у взаєминах з однолітками, межові та низькі показники просоціальної поведінки спрямовують увагу до емоційної підтримки, саморегуляції та взаємодопомоги.

Завданнями тренінгової програми «Від емоцій до діалогу» є такі:

- розширити словник емоцій;
- навчити помічати ранні ознаки напруження;
- сформувати доступну послідовність паузи та вибору відповіді;
- розвивати вміння відокремлювати факт від припущення;
- підтримати поважне повідомлення про потреби й межі; розвивати прийняття перспективи іншого;
- відпрацювати співробітництво й оцінювання наслідків;
- створити особистий план перенесення навичок у повсякденність.

Програма передбачає роботу з експериментальною групою, сформованою з учасників констатувального етапу. Для творчих завдань формувалися пари та малі групи по 3–4 учасники; ведучий враховував

комфорт учасників і не використовував примусове об’єднання як спосіб розв’язати гостре протистояння.

Тривалість тренінгової програми – 15 годин – десять занять по 90 хвилин (з перервою 10 хвилин включно) кожне.

Періодичність – двічі на тиждень упродовж п’яти тижнів.

Структурні компоненти тренінгової програми «Від емоцій до діалогу» об’єднані в чотири блоки, які графічно представлені на рисунку 3.1.



Рисунок 3.1 – Структурні блоки тренінгової програми «Від емоцій до діалогу»

Кожне заняття включало вступне коло, творчу розминку, індивідуальні завдання або вправу, коротку перерву, парну або групову роботу та завершальну рефлексію.

Зміст арттерапевтичної тренінгової програми «Від емоцій до діалогу» детально описано в Додатку Г, а узагальнено представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1 – Зміст арттерапевтичної тренінгової програми «Від емоцій до діалогу»

Заняття	Мета	Вправи / завдання з таймінгом (в хвилинах)
1. Наш простір взаємодії	знайомство учасників, формування правил взаємодії, згуртування групи	1. Вступне коло – 10 хв. 2.Творча розминка «Лінія мого сьогодні» – 10 хв. 3. Індивідуальна робота «Мій знак у групі» – 25 хв. 4. Перерва – 10 хв. 5. Спільний колаж «Місце для кожного» – 20 хв. 6. Рефлексія – 15 хв. 7. Завершення – 5 хв.
2. Як починається конфлікт	аналіз причин та наслідків події в контексті інтерпретації емоцій та дій	1. Вступне коло – 10 хв. 2. Розминка «Одна пляма – різні версії» – 10 хв. 3. Комікс «Ланцюжок події» – 25 хв. 4. Перерва – 10 хв. 5. Парна робота «Інший кадр» – 20 хв. 6. Рефлексія – 15 хв. 7. Завершення – 5 хв.
3. Мова моїх емоцій	ідентифікація та вербалізація емоцій	1. Вступне коло – 10 хв. 2. Розминка «Відтінки одного переживання» – 10 хв. 3. Індивідуальна робота «Карта емоцій» – 25 хв. 4. Перерва – 10 хв. 5. Колаж «Що допомагає моїй емоції» – 20 хв. 6. Рефлексія – 15 хв. 7. Завершення – 5 хв.
4. Гнів та пауза перед дією	розпізнавання ознак наростання гніву, створення власного алгоритму паузи	1. Вступне коло – 10 хв. 2. Розминка «Темп лінії» – 10 хв. 3. Малюнок «Мій сигнал зростання напруження» – 25 хв 4. Перерва – 10 хв. 5. Ліплення «Опора для паузи» – 20 хв 6. Рефлексія – 15 хв. 7. Завершення – 5 хв
5. Мої межі та межі іншого	усвідомлення важливості особистих меж – власних та партнера	1. Вступне коло – 10 хв. 2. Розминка «Запитай перед зміною» – 10 хв. 3. Колаж «Мій простір» – 25 хв. 4. Перерва – 10 хв. 5. Робота в парах «Спільний аркуш двох авторів» – 20 хв. 6. Рефлексія – 15 хв. 7. Завершення – 5 хв.
6. Побачити ситуацію очима іншого	розвиток емпатії, толерантності та здатності до прийняття іншої людини	1. Вступне коло – 10 хв. 2. Розминка «Один предмет із двох місць» – 10 хв. 3. Малюнок «Дві сторони історії» – 25 хв. 4. Перерва – 10 хв. 5. Парна композиція «Міст уточнення» – 20 хв. 6. Рефлексія – 15 хв. 7. Завершення – 5 хв.

Продовження таблиці 3.1

7. Як сказати, щоб мене почули	опрацювання способів конструктивного самовираження	1. Вступне коло – 10 хв. 2. Розминка «Мій голос у лініях» – 10 хв. 3. Комікс «Три способи повідомити про незгоду» – 25 хв. 4. Перерва – 10 хв. 5. Парна робота «Почув – уточнив – відповів» – 20 хв. 6. Рефлексія – 15 хв. 7. Завершення – 5 хв.
8. Від суперництва до співпраці	розвиток здатності до погодження цілей та способів їх досягнення	1. Вступне коло – 10 хв. 2. Розминка «Спільний ритм ліній» – 10 хв. 3. Індивідуальний ескіз і груповий план – 25 хв. 4. Перерва – 10 хв. 5. Спільна композиція – 20 хв. 6. Рефлексія – 15 хв. 7. Завершення – 5 хв.
9. Шляхи розв'язання конфлікту	вибір стратегії поведінки в конфлікті відповідно до ситуації	1. Вступне коло – 10 хв. 2. Розминка «Одна форма – три продовження» – 10 хв. 3. Розгалужений комікс – 25 хв. 4. Перерва – 10 хв. 5. Мала група «Майстерня рішень» – 20 хв. 6. Рефлексія – 15 хв. 7. Завершення – 5 хв.
10. Мій план конструктивної поведінки	узагальнення і систематизація досвіду участі в тренінговій програмі	1. Вступне коло – 10 хв. 2. Розминка «Мій шлях у трьох символах» – 10 хв. 3. Персональна карта «Коли виникає конфлікт» – 25 хв. 4. Перерва – 10 хв. 5. Спільна композиція «Що допомагає діалогу» – 20 хв. 6. Рефлексія – 15 хв. 7. Завершення – 5 хв.

У якості матеріального забезпечення тренінгової програми варто використовувати: папір А4 та А3, великі аркуші, кольорові олівці, фломастери, воскова крейда, гуаш, пензлі, клей-олівець, безпечні ножиці, журнальні зображення без шокувального змісту, кольоровий папір, пластилін або м'яка глина, картки й папки. Для кожної вправи передбачається можливість виконання олівцем і папером, якщо інший матеріал недоступний або небажаний.

У процесі розробки й реалізації тренінгової програми ми керувалися низкою основних принципів.

Перший принцип – повага до суб’єктності: учасник мав право обрати матеріал, використати вигаданий сюжет, не показувати особистий фрагмент роботи та відмовитися від публічного пояснення; ведучий пропонував рівноцінну альтернативу: спостереження, роботу зі словесними позначеннями або нейтральним персонажем; добровільність не скасовувала спільних правил щодо поваги й безпеки.

Другий принцип – безоцінне ставлення до художнього результату: не можна визначати «найкращі» малюнки, порівнювати здібності або виправляти стиль учасників.. Зворотний зв’язок стосувався процесу: як людина пояснила свій задум, попросила простір, врахувала іншу пропозицію. Такий підхід зменшував загрозу оцінювання й підтримував готовність пробувати нову поведінку.

Третій принцип – зв’язок переживання з дією: розпізнавання емоції має завершуватися пошуком способу відповіді, який би відповідав потребі та зберігав безпеку. Наприклад, переведення зображення образи у конкретний запит, а символ гніву – у план паузи. Це запобігає перетворенню заняття лише на накопичення емоційних описів.

Четвертий принцип – поступовість: перевага індивідуальній творчості у перших зустрічах, при зростанні частки взаємодії у наступних зустрічах. Кожна нова навичка спиралася на попередню: щоб повідомити про межу, потрібно розпізнати переживання; щоб домовитися, потрібно сформулювати потребу й почути іншого. Ведучий повертав учасників до вже засвоєних кроків, коли завдання ставало складнішим.

П’ятий принцип – культурна й вікова відповідність: використання зрозумілих ситуацій шкільного життя, дружби, спільних завдань, приватності та цифрового спілкування. Образи й метафори пропонувалися як можливості, а не як обов’язкові універсальні символи. Підліток міг створювати власні позначення або користуватися словами.

Шостий принцип – передбачуваність: на початку повідомлялися тема, послідовність і час, наприкінці відбувалося повернення до актуального стану.

У разі безпекового переривання діяльність припинялася відповідно до порядку закладу; після повернення проводилася коротка орієнтація в ситуації. Завершення не передбачало залишення учасника в інтенсивному особистому переживанні.

Сьомий принцип – підтримувальна і структурована позиція ведучого, який має стежити за часом, розподілом участі, дотриманням меж і переходом від образу до дії. У разі виникнення насмішок або приниження зупиняв конкретну поведінку й повертав групу до домовленостей. Інтерпретаційні запитання формулювалися відкрито: «Що для тебе означає цей елемент?», «Якої зміни потребує ситуація?», «Яка дія була б можливою?».

Восьмий принцип – конфіденційність, що передбачає заборону на розголошення особистих історій, а також на фотографування робіт без підтвердженої згоди.

Змістове оцінювання процесу тренінгової роботи охоплювало спостережувані дії: учасник називає переживання; помічає напруження; повідомляє побажання без тиску; просить паузу та повертається до обговорення; приймає відмову й пропонує альтернативу; уточнює потребу партнера; запитує, чи потрібна допомога; враховує чужу ідею у спільному рішенні. Для кожного прояву ведучий записував конкретний приклад і умови його виникнення, розмежовуючи самостійну дію та дію після підказки. Якщо можливості проявити навичку не було, це позначають окремо, не трактуючи як її відсутність.

Серед очікуваних результатів тренінгової програми перелічимо такі, як: зменшення комунікативних труднощів, розширення способів емоційної саморегуляції, усвідомлений вибір стратегії поведінки у конфлікті, зростання готовності до співробітництва.

Завершення участі в тренінговій програмі має забезпечувати учасникам зв’язок між досвідом творчої роботи та подальшою самостійною практикою і самореалізацією.

3.2. Аналіз ефективності арттерапевтичної тренінгової програми профілактики конфліктної поведінки підлітків

Контрольно-підсумковий етап нашого дослідження мав на меті перевірку ефективності розробленої та упровадженої нами арттерапевтичної програми тренінгу «Від емоцій до діалогу». Це передбачало такі дії:

- проведення повторної психодіагностики обох груп – як експериментальної (ЕГ), так і контрольної (КГ);

- зіставлення результатів повторної психодіагностики експериментальної та контрольної груп з даними, отриманими на констатувальному етапі та їх виявлення динаміки;

- аналіз відмінностей динаміки показників експериментальної групи, порівняно зі змінами в контрольної групи з використанням U-критерію Манна–Вітні.

При цьому використано той самий психодіагностичний інструментарій, що й на констатувальному етапі, а саме: «Методику діагностики стратегій розв'язання конфліктних ситуацій» Д. Джонсона і Ф. Джонсона (адаптований варіант Т. Кушнірук) [7]; Тест «Оцінка рівня конфліктності особистості» Г. Ложкіна та Н. Пов'якель [7]; Опитувальник «Сильні сторони та труднощі» Р. Гудмана [28].

Отже, порівняльний аналіз динаміки показників експериментальної та контрольної груп почнемо з опису результатів, отриманих з використанням *«Методики діагностики стратегій розв'язання конфліктних ситуацій» Д. Джонсона і Ф. Джонсона* (в адаптації Т. Кушнірук).

Отримані результати аналізу притаманних підліткам стратегій поведінки у конфліктній ситуації, у порівнянні вимірів на констатувальному (I) та контрольно-підсумковому (II) етапах нашого дослідження, подано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2 – Динаміка показників стратегій поведінки підлітків у конфліктній ситуації (експериментальна та контрольна групи)

Група	Етап	Показник (у %)				
		Втеча	**Примус**	**Згладжування**	**Компроміс**	**Співробіт-ництво**
ЕГ	I	29,41	35,29	17,65	11,76	5,88
	II	17,65	17,65	5,88	29,41	29,41
	Динаміка	- 11,76	-17,65	- 11,76	+17,65	+ 23,53
КГ	I	29,41	35,29	17,65	11,76	5,88
	II	29,41	35,29	17,65	11,76	5,88
	Динаміка	0	0	0	0	0

Порівняння результатів первинного та повторного діагностування експериментальної групи засвідчило зміну співвідношення провідних стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях. Після проведення тренінгу зменшилася представленість стратегій, які обмежують обговорення суперечності, та зросла частка способів реагування, орієнтованих на узгодження позицій.

Частка підлітків із переважанням примусу знизилася з 35,29% до 17,65%. Психологічний зміст цієї тенденції полягає у зменшенні поширеності одностороннього відстоювання власної позиції як провідного способу розв’язання конфлікту. Такий результат узгоджується зі спрямованістю тренінгу на висловлення потреб без тиску, прийняття відмови та врахування інтересів співрозмовника. Водночас він характеризує зміну провідної стратегії та не означає повного припинення використання примусу в усіх ситуаціях.

Поширеність стратегії втечі зменшилася з 29,41% до 17,65%. Це може відображати зростання готовності залишатися залученим до розв’язання суперечності або повертатися до її обговорення після паузи. У контексті програми така динаміка узгоджується з відпрацюванням послідовності саморегуляції: помітити напруження, зупинити автоматичну реакцію, повідомити про паузу та відновити діалог.

Частка досліджуваних із переважанням згладжування скоротилася з 17,65% до 5,88%. Саме по собі зменшення цього показника не є безумовною ознакою поліпшення, оскільки добровільна поступка може бути доречною. Однак у поєднанні зі зростанням компромісу та співробітництва воно узгоджується з тенденцією до більш відкритого представлення власних інтересів. Імовірним змістовим поясненням є розширення можливостей зберігати стосунки через обговорення потреб, а не переважно через відмову від власної позиції.

Представленість компромісу зросла з 11,76% до 29,41%. Ця зміна свідчить про збільшення частки підлітків, для яких провідним способом урегулювання суперечностей стали взаємні поступки та пошук прийнятної домовленості. Така тенденція має значення для профілактики конфліктної поведінки, оскільки передбачає визнання права іншої сторони на власні інтереси та готовність переглядати початкові вимоги.

Найбільш виразною є зміна представленості співробітництва – з 5,88% до 29,41%. Зростання на 23,53% вказує на посилення орієнтації на спільне розв’язання проблеми. У психологічному плані це означає більшу представленість готовності з’ясовувати потреби сторін, обговорювати альтернативи та шукати взаємоприйнятне рішення. Така динаміка змістовно відповідає парним і груповим творчим завданням тренінгу, які вимагали погодження задумів, розподілу участі та перегляду спільного рішення.

Математико-статистичний аналіз з використанням U-критерію Манна–Вітні виявив суттєві відмінності між результатами експериментальної та контрольної груп. Найбільш яскраво це проявилося щодо стратегії співробітництва – $p<0,01$, а також компромісу і примусу – по $p<0,03$. Це свідчить про позитивний вплив розробленої нами арттерапевтичної тренінгової програми «Від емоцій до діалогу» на підлітків – учасників експериментальної групи.

Отже, порівняння динаміки результатів експериментальної групи доводить, що відбувся перерозподіл провідних стратегій на користь більш

діалогічних способів взаємодії. Водночас, динаміка показників контрольної групи дорівнює нулю, що підкреслює позитивний характер змін в експериментальній групі.

Результати визначення динаміки показників рівня схильності підлітків до конфліктної поведінки за тестом *«Оцінка рівня конфліктності особистості» Г. Ложкіна та Н. Пов'якель* представлені у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3 – Динаміка показників рівня схильності підлітків до конфліктної поведінки (експериментальна та контрольна групи)

Група	Етап	Рівень (у %)				
		Високий	Вище середнього	Середній	Нижче середнього	Низький
ЕГ	I	35,29	29,41	17,65	11,76	5,88
	II	17,65	17,65	11,76	29,41	23,53
	Динаміка	- 17,65	-11,76	- 5,88	+17,65	+17,65
КГ	I	35,29	29,41	17,65	11,76	5,88
	II	35,29	29,41	17,65	11,76	5,88
	Динаміка	0	0	0	0	0

Отже, після проведення тренінгу в експериментальній групі зафіксовано зменшення частки підвищених рівнів конфліктності. Високий рівень знизився з 35,29% до 17,65%, а рівень вище середнього – з 29,41% до 17,65%. Ця тенденція узгоджується зі зменшенням представленості примусу як провідної стратегії та відображає позитивні зміни в досліджуваній сфері. Психологічне значення отриманої динаміки полягає в меншій поширеності вираженої схильності до конфліктного реагування. Вона може бути пов'язана з більш усвідомленим вибором відповіді, використанням паузи та розширенням способів повідомлення про незгоду.

Частка середнього рівня конфліктності зменшилася з 17,65% до 11,76%, тоді як рівень нижче середнього зріс із 11,76% до 29,41%. Зменшення середньої категорії доцільно розглядати в контексті всього розподілу: одночасне скорочення підвищених рівнів і збільшення нижчих узгоджується із загальним зміщенням показників у сприятливому напрямі.

Зростання частки низького рівня також доповнює цю тенденцію. Змістовно нижча конфліктність має оцінюватися разом зі стратегіями поведінки, тому скорочення втечі та зростання співробітництва дозволяють припустити, що зниження конфліктності супроводжується більшою орієнтацією на домовленість.

Важливо, що після тренінгу високий і вищий за середній рівні конфліктності залишаються представленими. Отже, отримані результати свідчать про позитивну динаміку, але також указують на потребу подальшого закріплення навичок конструктивної взаємодії. Водночас, динаміка показників контрольної групи відсутня.

Математико-статистичний аналіз з використанням U-критерію Манна–Вітні підкреслює суттєві відмінності між результатами експериментальної та контрольної груп, і особливо – щодо зниження показників високого рівня – $p<0,03$ та зростання показників низького та нижче середнього рівнів – $p<0,03$ за кожним. Це свідчить про позитивний ефект нашої тренінгової програми на підлітків – учасників експериментальної групи.

Динаміка оцінки емоційних і поведінкових особливостей підлітків за методикою *«Сильні сторони та труднощі» Р. Гудмана*. Отримані результати, у порівнянні показників експериментальної групи на констатувальному (1) та контрольно-підсумковому (2) етапах подано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4 – Динаміка емоційних і поведінкових труднощів підлітків експериментальної групи

№	Шкала	Рівень (показник у %)								
		Норма			Межова зона (зона уваги)			Високий		
		1	2	Динаміка	1	2	Динаміка	1	2	Динаміка
1	Емоційні симптоми	29,41	47,05	+17,65	41,17	32,35	-8,88	29,41	20,58	-8,88
2	Проблеми з поведінкою	47,05	64,7	+17,65	35,29	29,41	-5,88	17,65	5,88	-11,76

Продовження таблиці 3.4

3	Гіперактивність / неуважність	35,29	47,05	+11,76	41,17	35,29	-5,88	23,53	17,65	-5,88
4	Проблеми з однолітками	35,29	58,82	+23,53	29,41	23,53	-17,65	35,29	17,65	-17,65
5	Загальний показник труднощів	29,41	47,05	+17,65	41,17	32,35	-8,88	29,41	20,58	-8,88

За шкалою емоційних симптомів частка нормативних показників в експериментальній групі зросла на 17,65%. Одночасно зменшилися частки межових і високих значень. Такий розподіл узгоджується зі зменшенням вираженості емоційних труднощів.

У контексті впливу тренінгової програми ця тенденція може відображати позитивні зміни в усвідомленні переживань, доступності способів саморегуляції та звернення по підтримку. Арттерапевтичні та творчі завдання надавали можливість позначати складні почуття через образ і пов’язувати їх із конкретною дією. Проте, самооцінку не слід ототожнювати з повним описом внутрішнього емоційного стану підлітка.

Водночас, збереження межових і високих показників після тренінгу означає, що емоційні труднощі залишаються актуальними для частини вибірки. Отже, позитивні зміни потребують підтримки, а для окремих підлітків може бути доцільним індивідуальне уточнення потреб.

За шкалою проблем із поведінкою частка нормативних значень зросла приблизно з 47,05% до 64,7%, тоді як високих – зменшилася з 17,65% до 5,88%. Межова категорія також скоротилася. Ця динаміка свідчить про сприятливі зміни в самооцінюваних поведінкових проявах. Психологічне значення результату полягає у зменшенні представленості виражених поведінкових труднощів. Він узгоджується зі змістом вправ на дотримання домовленостей, повагу до меж, прийняття відмови та оцінювання наслідків власних дій.

За шкалою гіперактивності/неуважності виявлено зростання частки нормативних результатів приблизно, що вказує на сприятливий напрям змін у сфері уваги та поведінкової регуляції. В контексті аналізу впливу тренінга можливе пояснення такої тенденції пов’язане з практикою виконання послідовних інструкцій, очікування черги, зупинки автоматичної дії та повернення до завдання.

За шкалою проблем з однолітками також наявні ознаки позитивної динаміки. Слід відзначити зменшення представленості труднощів установлення й підтримання контактів можна пов’язати з поліпшенням дружніх стосунків або зменшенням конкретних конфліктів як наслідок участі в тренінговій роботі.

За загальним показником труднощів частка нормативних результатів зросла з 29,41% до 47,05%, а межових і високих — зменшилася. Це свідчить про сприятливе зміщення сукупного показника.

Порівняння результатів, які контрольна група продемонструвала на констатувальному (1) та контрольно-підсумковому (2) етапах представлено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5 – Динаміка емоційних і поведінкових труднощів підлітків контрольної групи

№	Шкала	Рівень (у %)								
		Норма			Межова зона (зона уваги)			Високий		
		1	2	Динаміка	1	2	Динаміка	1	2	Динаміка
1	Емоційні симптоми	29,41	29,41	0	41,17	41,17	0	29,41	29,41	0
2	Проблеми з поведінкою	47,05	47,05	0	35,29	35,29	0	17,65	17,65	0
3	Гіперактивність/ неуважність	35,29	35,29	0	41,17	44,12	+2,95	23,53	20,58	-2,95
4	Проблеми з однолітками	35,29	35,29	0	29,41	29,41	0	35,29	35,29	0
5	Загальний показник труднощів	29,41	29,41	0	41,17	41,17	0	29,41	29,41	0

Як можна пересвідчитись з наведених даних, динаміка показників у контрольній групі виявлена лише за шкалою гіперактивність/ неуважність і є незначною (лише 2,95%), що можна пояснити суто впливом ситуативних чинників.

Результати математико-статистичного аналізу з використанням U-критерію Манна–Вітні підтверджують суттєві відмінності між показниками експериментальної та контрольної груп. Найбільш яскраво це проявилося щодо шкали «Проблеми з однолітками» – $p<0,01$, а також загального показника труднощів – $p<0,03$. Це також є підтвердженням позитивного впливу тренінгової програми на учасників експериментальної групи.

Шкала «Просоціальна поведінка» за методикою «Сильні сторони та труднощі» Р. Гудмана характеризує сильні сторони підлітка (готовність поступатися, враховувати потреби інших тощо). На відміну від шкал труднощів, наявність вищого первинного балу є свідченням вираженості просоціальної поведінки. Порівняння показників обох груп на двох етапах подано в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6. Динаміка показників просоціальної поведінки підлітків (експериментальна та контрольна групи)

Група	Рівень (показник у %)								
	Норма			Межова зона (зона уваги)			Низький		
	1	2	Динаміка	1	2	Динаміка	1	2	Динаміка
ЕГ	35,29	47,05	+11,76	38,24	32,35	-5,88	26,47	20,58	-5,88
КГ	35,29	35,29	0	38,24	38,24	0	26,47	26,47	0

Результати визначення динаміки показників просоціальної поведінки відображають позитивну тенденцію в експериментальній групі (на відміну від контрольної). Частка нормативних показників зросла приблизно з 35,29% до 47,05%, межових – зменшилася з 38,24% до 32,35%, а низьких — із 26,47% до 20,58%. Психологічний зміст цієї динаміки полягає в посиленні

проявів допомоги, уважності до потреб інших і підтримувальної взаємодії. Для теми дослідження це важливо, оскільки профілактика деструктивної конфліктної поведінки передбачає розвиток ресурсів співпраці поряд зі зменшенням труднощів.

Отриманий напрям змін узгоджується з вправами, у яких учасники запитували про потребу в допомозі, вислуховували партнера та враховували його задум у спільній роботі. Водночас збереження межових і низьких показників указує на необхідність подальшого закріплення просоціальних дій у повсякденному спілкуванні.

За наведеними даними щодо рівнів конфліктності, труднощів і просоціальної поведінки категоріальні розподіли контрольної групи залишилися незмінними. На цьому тлі позитивні зміни експериментальної групи узгоджуються з припущенням про результативність проведеного тренінгу. Проте незмінність відсоткових категорій не означає повної відсутності індивідуальних змін: первинні бали могли змінюватися в межах того самого рівня.

Найбільш змістовним результатом є поєднання двох напрямів: зменшення представленості примусу та уникнення і зростання орієнтації на компроміс та співробітництво. Отже, за узгодженими показниками позитивна динаміка стосується не лише меншої вираженості конфліктності, а й розширення конструктивних способів урегулювання суперечностей.

Отже отримані результати можна характеризувати як описові свідчення позитивної динаміки після участі у профілактичній тренінговій програмі.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі розроблено та описано реалізацію арттерапевтичної програми «Від емоцій до діалогу», спрямованої на профілактику деструктивних проявів конфліктної поведінки підлітків 13–14 років. Зміст програми пов’язано з результатами констатувального етапу, що визначило пріоритетність роботи із саморегуляцією, конструктивним вираженням незгоди та узгодженням потреб.

Програма охоплює десять занять, у яких індивідуальні, парні та групові завдання поєднано з обговоренням і поведінковими пробами. Малювання, колаж, ліплення та комікс використано для розпізнавання емоцій, осмислення перебігу конфлікту, дослідження особистісних меж і пошуку альтернативних відповідей. Послідовність завдань забезпечує перехід від усвідомлення власного стану до врахування позиції іншого та спільного розв’язання суперечностей. Значущим компонентом є переведення образного досвіду в конкретну дію: повідомлення про переживання, використання паузи, уточнення намірів співрозмовника, формулювання прохання або пропозиції спільного рішення.

Зіставлення наведених результатів первинного та повторного діагностування вказує на позитивний напрям змін в експериментальній групі. У розподілі провідних стратегій зменшилася представленість примусу та втечі й зросла представленість компромісу та співробітництва, що означає розширення способів урегулювання конфліктів, орієнтованих на діалог. Зниження частки згладжування набуває позитивного змісту саме у поєднанні зі зростанням конструктивних способів відкритого узгодження інтересів.

В експериментальній групі також простежується зменшення представленості підвищених рівнів конфліктності та сприятливий напрям змін емоційних і поведінкових показників. Зростання частки нормативних значень просоціальної поведінки доповнює ці результати ресурсним аспектом. У контрольній групі наведені розподіли залишилися стабільними.

Отримані результати узгоджуються з припущенням про профілактичні можливості програми «Від емоцій до діалогу».

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі теоретично обґрунтовано та розглянуто на емпіричному матеріалі можливості профілактики деструктивних проявів конфліктної поведінки підлітків засобами арттерапії. Узагальнення результатів дозволило сформулювати такі висновки.

1. Визначено психологічний зміст конфліктної поведінки як дій і висловлювань, за допомогою яких людина реагує на усвідомлену суперечність. Її конструктивність залежить від способу відстоювання потреб, урахування позиції іншого та можливості досягнення прийнятного рішення. Конфліктну поведінку необхідно відрізняти від агресії та відносно стійкої конфліктності. У підлітковому віці значущими чинниками її прояву є потреби автономії й соціального визнання, чутливість до оцінювання, особливості інтерпретації намірів інших і доступність засобів саморегуляції. Це обґрунтовує спрямованість профілактики на запобігання ескалації та розвиток гнучкого вибору відповіді.

2. Охарактеризовано профілактичні можливості арттерапевтичного підходу. Творче самовираження створює умови для символізації переживань, збереження прийнятної психологічної дистанції та дослідження різних способів дії. Спільна творчість дозволяє практикувати погодження рішень, повагу до меж і взаємну підтримку. Психологічне значення арттерапевтичних вправ визначається їх зв’язком із конкретними навичками та подальшою рефлексією. Творчий продукт використовується як засіб самовираження й обговорення, а не як самостійна підстава для діагностичного висновку про особистість підлітка.

3. Організовано емпіричне дослідження на базі Запорізької гімназії № 49 Запорізької міської ради з участю підлітків 13–14 років. Описано результати діагностування стратегій розв’язання конфліктних ситуацій за методикою Д. Джонсона і Ф. Джонсона в адаптованому варіанті Т. Кушнірук, рівня конфліктності за тестом Г. Ложкіна та Н. Пов’якель, а також труднощів

і ресурсів за опитувальником «Сильні сторони та труднощі» Р. Гудмана. На констатувальному етапі виявлено переважання примусу та втечі над компромісом і співробітництвом, значну представленість підвищених показників конфліктності, емоційних труднощів і проблем у взаєминах з однолітками. Отримані результати визначили необхідність поєднання розвитку саморегуляції з відпрацюванням підлітками способів конструктивної взаємодії.

4. Розроблено та описано реалізацію арттерапевтичної програми «Від емоцій до діалогу», яка охоплює десять занять і поєднує малювання, колаж, ліплення, створення коміксів та спільних композицій. Зміст програми передбачає поступовий перехід від розпізнавання емоцій і ранніх ознак напруження до захисту меж, прийняття позиції іншого та співробітництва. Методичну основу її реалізації становить зв’язок творчого завдання з конкретною навичкою та можливістю її застосування у повсякденному спілкуванні. Добровільність участі, безоцінність, поступовість і передбачуваність визначено базовими умовами організації групової тренінгової роботи.

5. Зіставлення наведених результатів констатувального та контрольно-підсумкового етапів нашого експериментального дослідження показало сприятливий напрям змін в експериментальній групі: зменшення представленості примусу й втечі, зростання орієнтації на компроміс і співробітництво, зниження частки підвищених рівнів конфліктності та позитивні зрушення у розподілах труднощів і просоціальної поведінки. У контрольній групі переважна частина категоріальних показників залишилася стабільною. Математико-статистичний аналіз з використанням U-критерію Манна–Вітні підтвердив значимість отриманих в експериментальній групі відмінностей, порівняно з контрольною. Сукупність описаних тенденцій узгоджується з висунутою гіпотезою щодо профілактичних можливостей арттерапевтичної програми «Від емоцій до діалогу».

Практичне значення роботи полягає в систематизації змісту профілактичних занять для практичних психологів закладів освіти. Матеріали можуть слугувати основою для роботи з емоційною усвідомленістю, конструктивним висловленням незгоди, особистісними межами та співробітництвом з урахуванням потреб конкретної групи. Доцільними напрямами продовження роботи є закріплення навичок у шкільному середовищі, психоосвіта педагогів і батьків та індивідуальна підтримка підлітків, у яких зберігаються виражені труднощі.

Таким чином, мету кваліфікаційної роботи реалізовано, завдання виконано, гіпотезу підтверджено. Перспективи подальших досліджень полягають у перевірці програми на ширших вибірках, уточненні відмінностей індивідуальної динаміки й оцінюванні стійкості набутих способів конструктивної взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2008. 848 с.

2. Борщ К. К. Психологічні особливості конфліктної поведінки підлітків. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Серія : Психологія. 2026. № 2. С. 108–112. DOI : 10.32782/psy-visnyk/2026.2.20.

3. Вознесенська О. Л. Арт-технології у розв’язанні конфліктів. Київ : Human Rights Foundation, 2019. URL : https://mediaosvita.org.ua/book/art-tehnologiyi-u-rozv-yazanni-konfliktiv/ (дата звернення: 31.10.2026).

4. Вознесенська О. Л., Мова Л. В. Арт-терапія в роботі практичного психолога: використання арт-технологій в освіті. Київ : Шкільний світ, 2007. 120 с.

5. Вознесенська О. Л., Сидоркіна М. Ю. Арт-терапія у подоланні психічної травми : практичний посібник. Київ : Золоті ворота, 2015. 148 с.

6. Вознесенська О. Л., Сидоркіна М. Ю. Творча взаємодія з дитиною : методичні рекомендації для батьків. Київ : Міленіум, 2009. 65 с.

7. Дзюба Т. М. Комплекс методик для діагностики психологічної готовності керівника школи до взаємодії в умовах конфлікту / за наук. ред. Л. М. Карамушки. Полтава : ПОІППО, 2005. 64 с.

8. Дуткевич Т. В. Конфліктологія з основами психології управління : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 456 с.

9. Загальна психологія : підручник / С. Д. Максименко та ін. ; за заг. ред. С. Д. Максименка. 2-ге вид., переробл. і допов. Вінниця : Нова Книга, 2004. 704 с.

10. Кушнірук Т. Д. Методика діагностики стратегій розв’язання конфліктних ситуацій Д. Джонсона і Ф. Джонсона. *Практична психологія та соціальна робота*. 1999. № 1. С. 24–25.

11. Панок В. Г. Прикладна психологія. Теоретичні проблеми : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2017. 188 с.

12. Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: соціально-педагогічний аспект : навчально-методичний посібник. Київ : ФОП Стеценко В. В., 2016. 192 с.

13. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.

14. Сак Л. В., Федотова З. В. Крос-культурна адаптація та валідизація україномовної версії шкали труднощів емоційної регуляції DERS: апробація у хворих підлітків на нервову анорексію та їх батьків/опікунів. *Психіатрія, неврологія та медична психологія.* 2023. Вип. 21. С. 38–45. DOI : 10.26565/2312-5675-2023-21-05.

15. Яцишина А. М., Кисельов Г. Р. Емоційна регуляція як чинник подолання конфліктності в підлітковому віці. *Ментальне здоров'я*. 2025. № 4. DOI : 10.32782/3041-2005/2025-4.44.

16. *Clinical Psychology Review*. 2010. Vol. 30, № 2. P. 217–237. DOI : 10.1016/j.cpr.2009.11.004

17. Arango C., Díaz-Caneja C. M., McGorry P. D. et al. Preventive strategies for mental health. *The Lancet Psychiatry*. 2018. Vol. 5, № 7. P. 591–604. DOI : 10.1016/S2215-0366(18)30057-9

18. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977. Vol. 84, № 2. P. 191–215. DOI : 10.1037/0033-295X.84.2.191

19. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1986. 617 p.

20. Baumeister R. F., Campbell J. D., Krueger J. I. et al. Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*. 2003. Vol. 4, № 1. P. 1–44. DOI : 10.1111/1529-1006.01431

21. Bazargan Y., Pakdaman S. The effectiveness of art therapy in reducing internalizing and externalizing problems of female adolescents. *Archives of Iranian Medicine*. 2016. Vol. 19, № 1. P. 51–56. URL : https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26702749/ (дата звернення: 31.10.2026).

22. Bosgraaf L., Spreen M., Pattiselanno K. et al. Art Therapy for Psychosocial Problems in Children and Adolescents: A Systematic Narrative Review on Art Therapeutic Means and Forms of Expression, Therapist Behavior, and Supposed Mechanisms of Change. *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. Art. 584685. DOI : 10.3389/fpsyg.2020.584685

23. Braito I., Rudd T., Buyuktaskin D. et al. Review: systematic review of effectiveness of art psychotherapy in children with mental health disorders. *Irish Journal of Medical Science*. 2022. Vol. 191, № 3. P. 1369–1383. DOI : 10.1007/s11845-021-02688-y

24. Crick N. R., Dodge K. A. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*. 1994. Vol. 115, No. 1. P. 74–101. DOI : 10.1037/0033-2909.115.1.74

25. Crick N. R., Dodge K. A. Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. *Child Development*. 1996. Vol. 67, № 3. P. 993–1002. DOI : 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01778.x

26. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B. et al. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*. 2011. Vol. 82, № 1. P. 405–432. DOI : 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

27. Goodman A., Lamping D. L., Ploubidis G. B. When to use broader internalising and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): data from British parents, teachers and children. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2010. Vol. 38, № 8. P. 1179–1191. DOI : 10.1007/s10802-010-9434-x

28. Goodman R. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1997. Vol. 38, № 5. P. 581–586. DOI : 10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x

29. Goodman R., Ford T., Simmons H. et al. Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample. *British Journal of Psychiatry*. 2000. Vol. 177, № 6. P. 534–539. DOI : 10.1192/bjp.177.6.534

30. Goodman R., Meltzer H., Bailey V. The strengths and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 1998. Vol. 7, № 3. P. 125–130. DOI : 10.1007/s007870050057

31. Gratz K. L., Roemer L. Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 2004. Vol. 26, № 1. P. 41–54. DOI : 10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94

32. Gross J. J. Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*. 2015. Vol. 26, № 1. P. 1–26. DOI : 10.1080/1047840X.2014.940781

33. Gross J. J. The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*. 1998. Vol. 2, № 3. P. 271–299. DOI : 10.1037/1089-2680.2.3.271

34. Hartz L., Thick L. Art Therapy Strategies to Raise Self-Esteem in Female Juvenile Offenders: A Comparison of Art Psychotherapy and Art as Therapy Approaches. *Art Therapy*. 2005. Vol. 22, № 2. P. 70–80. DOI : 10.1080/07421656.2005.10129440

35. Holm S. A simple sequentially rejective multiple test procedure. *Scandinavian Journal of Statistics*. 1979. Vol. 6, № 2. P. 65–70. URL : https://www.jstor.org/stable/4615733 (дата звернення: 31.10.2026).

36. Jang H., Choi S. Increasing ego-resilience using clay with low SES (Social Economic Status) adolescents in group art therapy. *The Arts in Psychotherapy*. 2012. Vol. 39, № 4. P. 245–250. DOI : 10.1016/j.aip.2012.04.001

37. Kaimal G., Ray K., Muniz J. Reduction of Cortisol Levels and Participants' Responses Following Art Making. *Art Therapy*. 2016. Vol. 33, № 2. P. 74–80. DOI : 10.1080/07421656.2016.1166832

38. Karkou V., Sanderson P. Arts Therapies: A Research-Based Map of the Field. Edinburgh : Elsevier Churchill Livingstone, 2006. 336 p.

39. Khadar M. G., Babapour J., Sabourimoghaddam H. The Effect of Art Therapy Based on Painting Therapy in Reducing Symptoms of Oppositional Defiant Disorder (ODD) in Elementary School Boys. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 84. P. 1872–1878. DOI : 10.1016/j.sbspro.2013.07.051

40. Lakens D. Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*. 2013. Vol. 4. Art. 863. DOI : 10.3389/fpsyg.2013.00863

41. Laursen B., Coy K. C., Collins W. A. Reconsidering Changes in Parent-Child Conflict across Adolescence: A Meta-Analysis. *Child Development*. 1998. Vol. 69, № 3. P. 817–832. DOI : 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06245.x

42. Lyshak-Stelzer F., Singer P., St. John P., Chemtob C. M. Art therapy for adolescents with posttraumatic stress disorder symptoms: a pilot study. *Art Therapy*. 2007. Vol. 24, № 4. P. 163–169. DOI : 10.1080/07421656.2007.10129474

43. Malchiodi C. A. The Art Therapy Sourcebook. 2nd ed. New York : McGraw-Hill, 2007. 320 p.

44. Morris A. S., Silk J. S., Steinberg L. et al. The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development*. 2007. Vol. 16, № 2. P. 361–388. DOI : 10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x

45. Moula Z., Aithal S., Karkou V. et al. A systematic review of child-focused outcomes and assessments of arts therapies delivered in primary mainstream schools. *Children and Youth Services Review*. 2020. Vol. 112. Art. 104928. DOI : 10.1016/j.childyouth.2020.104928

46. Steinberg L. A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*. 2008. Vol. 28, № 1. P. 78–106. DOI : 10.1016/j.dr.2007.08.002

47. Sukhodolsky D. G., Kassinove H., Gorman B. S. Cognitive-behavioral therapy for anger in children and adolescents: a meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*. 2004. Vol. 9, № 3. P. 247–269. DOI : 10.1016/j.avb.2003.08.005

48. Youthinmind. Copyright. URL : https://youthinmind.com/copyright/ (дата звернення: 31.10.2026).

49. Youth in mind. Scoring the SDQ. URL : https://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/c0.py (дата звернення: 31.10.2026).

50. Youth in mind. SDQ : Ukrainian. URL : https://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=Ukrainian (дата звернення: 31.10.2026).

51. Youthinmind. What is the SDQ? URL : https://www.sdqinfo.org/a0.html (дата звернення: 31.10.2026).

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика діагностики стратегій розв'язання конфліктних ситуацій Д. Джонсона і Ф. Джонсона (адаптований Т. Кушнірук)

Інструкція для учасників дослідження.

Уважно прочитайте дібрані вислови та прислів'я, що в тій чи іншій мірі характеризують стратегію поведінки особистості в умовах конфлікту. У бланку для відповідей згідно запропонованої шкали оцінювання, обведіть, будь ласка, кружечком одну з цифр, аналізуючи наскільки кожен вислів або прислів'я відповідає Вашим діям під час конфліктів:

5 – відповідає в усіх випадках;

4 – відповідає у більшості випадків;

3 – деколи відповідає;

2 – відповідає, але дуже рідко;

1 – ніколи не відповідає.

1. «Від суперечки легше втриматися, аніж потім здихатися її».

2. «Якщо Ви не здатні примусити людину думати так, як Ви робите, то примусьте її робити так, як Ви думаєте».

3. «Теплі слова розтоплюють холодні серця».

4. «Послуга за послугу».

5. «Давай приходь і подумаємо разом».

6. «Під час суперечки заслуговує поваги той, хто перший замовкне».

7. «Чия сила, того й правда».

8. «Солодкі слова роблять солодким рух уперед».

9. «Краще синиця в жмені, ніж журавель у небі».

10. «Істина знаходиться в знаннях».

11. «Той, хто б'ється і тікає, доживає до нової битви».

12. «Той перемагає блискуче, хто примушує ворогів тікати врозтіч».

13. «Убий ворога своєю надмірною добротою».

14. «Чесний обмін думками не стане приводом для суперечки».

15. «Ніхто не може претендувати на істину, але кожен може зробити свій внесок у неї».

16. «Тримайся подалі від тих, хто не згоден з тобою».

17. «Тільки той, хто вірить у перемогу, перемагає на полі битви».

18. «Добре слово мало коштує, та дорого цінується».

19. «Зуб за зуб – це чесна гра».

20. «Тільки той, хто готовий відмовитися від власного права на істину, збагатиться від істин, які знають інші».

21. «Уникайте сварливих людей – вони зроблять ваше життя нещасним».

22. «Людина, яка не втікає сама, змушує втікати інших».

23. «М’які слова забезпечують гармонію».

24. «Хочеш мати хорошого друга – зроби йому щось приємне».

25. «Відкрито говори про свої конфлікти і йди їм назустріч – тільки це приведе їх до найкращого вирішення».

26. «Найкращий спосіб улагодження конфліктів – уникнути їх зовсім».

27. «Займаю тверду, рішучу позицію (на тім стою і не можу інакше)».

28. «Лагідність перемагає гнів».

29. «Краще щось, аніж нічого з того, що ти хочеш».

30. «Щирість, чесність і довіра гори здолають».

31. «Немає нічого важливішого, ніж те, за що тобі треба боротися».

32. «У світі були і будуть переможці й переможені».

33. «Вони до тебе з каменем, а ти до них з прихильністю».

34. «Якщо двоє ідуть на компроміс, то справедливе рішення гарантовано».

35. «Правди можна домогтися воюючи».

Обробка даних.

Кількість балів, яка набрана учасником опитування по кожній стратегії, дає уявлення про те, наскільки виражена у нього та чи інша форма поведінки в конфліктній ситуації. Чим більшою є загальна сума балів за певною стратегією розв'язання конфліктів, тим частіше Ви схильні застосовувати її в умовах конфліктної ситуації. Чим менша загальна сума, тим рідше Ви користуєтесь нею.

Ключ і підрахунок

Втеча: пункти 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31.

Примус: пункти 2, 7, 12, 17, 22, 27, 32.

Згладжування: пункти 3, 8, 13, 18, 23, 28, 33.

Компроміс: пункти 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34.

Конфронтація як спільне розв'язання проблеми: пункти 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35.

Зміст шкал

Втеча – дистанціювання від предмета суперечності та відкладання або припинення взаємодії. Її функція залежить від ситуації: тимчасова пауза може зменшувати загострення, а стійке уникнення – залишати проблему невирішеною.

Примус – наполегливе просування власного рішення з обмеженим урахуванням інтересів іншої сторони. Аналізують умови використання, наслідки й доступні альтернативи.

Згладжування – переважне підтримання стосунків через поступку власним інтересам. Важливо відрізняти добровільну поступку щодо другорядного питання від неможливості повідомити про значущу межу.

Компроміс – взаємні поступки для досягнення прийнятного проміжного рішення. Оцінюють, чи зберігає домовленість основні потреби сторін.

Конфронтація як спільне розв'язання проблеми – відкритий розгляд суперечності й пошук рішення з урахуванням власних цілей і стосунків. У змістовому викладі роботи позначається також як співробітництво.

Додаток Б

Тест «Оцінка рівня конфліктності особистості»

Г. Ложкіна та Н. Пов'якель

Інструкція для учасників опитування. Приготуйте, будь ласка, бланк для методики (перелік цифр від 1 до 14).

На кожне із запропонованих 14 запитань наведені три варіанти відповідей: А, Б, В. Оберіть, будь ласка, ту відповідь, яка Вас влаштовує і запишіть букву, що її позначає, біля номера відповідного запитання у бланку до методики.

1. Чи притаманне Вам прагнення до домінування, тобто до того, щоб підкорити своїй волі інших?

А Ні.

Б Іноді.

В Так.

2. Чи є у Вашому колективі люди, які Вас побоюються, а можливо, ненавидять?

А Так.

Б Важко відповісти.

В Ні.

3. Хто Ви в більшій мірі?

А Миротворець.

Б Принциповий.

В Енергійний, діловий.

4. Як часто Вам доводиться виступати з критичними судженнями?

А Часто.

Б Періодично.

В Рідко.

5. Якби Вам випала нагода очолити колектив, щоб для Вас стало пріоритетом?

А Розробив би програму розвитку колективу на рік і переконав би колектив у доцільності її впровадження.

Б Вивчив би, хто є хто, й встановив би контакт з лідерами.

В Частіше б радився з колективом.

6. У випадку невдач який стан для Вас найбільш характерний?

А Песимізм.

Б Поганий настрій.

В Образа на самого себе.

7. Чи притаманне Вам прагнення відстоювати й дотримуватися традицій Вашого колективу?

А Так.

Б Швидше, що так.

В Ні.

8. Чи належите Ви до категорії людей, які готові почути гірку правду про себе, сказану в вічі?

А Так.

Б Швидше, що так.

В Ні.

9. Які якості Ви намагаєтеся викорінити в собі ?

А Дратівливість.

Б Образливість.

В Нетерпимість до критики на свою адресу.

10. Хто Ви з професійної точки зору?

А Незалежний.

Б Лідер.

В Генератор ідей.

11.На думку Ваших друзів Ви людина?

А Екстравагантна.

Б Оптиміст.

В Наполеглива.

12.З ким Вам найчастіше доводиться боротися?

А З несправедливістю.

Б Бюрократизмом.

В Егоїзмом.

13.Що для Вас найбільше притаманне?

А Недооцінка власних здібностей.

Б Об’єктивна оцінка власних здібностей.

В Переоцінка власних здібностей.

14.Що найчастіше за все стає причиною для конфліктів з людьми?

А Надмірна ініціативність.

Б Надмірна критичність.

В Надмірна прямолінійність.

Ключ-таблиця

Номер питання	**Оціночний бал за варіант відповіді**		
1.	А1	Б2	В3
2.	А3	Б2	В1
3.	А1	Б3	В2
4.	А3	Б2	В1
5.	А3	Б2	В1
6.	А2	Б3	В1
7.	А3	Б2	В1
8.	А3	Б2	В1
9.	А2	Б1	В3
10.	А3	Б1	В2
11.	А2	Б1	В3
12.	А3	Б2	В1
13.	А2	Б1	В3
14.	А1	Б2	В3

Обробка та інтерпретація результатів опитування.

У бланку для відповідей (ключ-таблиця) наведена кількість балів за кожен варіант відповіді. Обведіть, будь ласка, кружечком відповідні бали біля Ваших відповідей і підсумуйте загальний результат.

Зробіть висновок про Ваш рівень конфліктності за даною методикою та надайте його інтерпретацію.

При аналізі результатів тестування варто враховувати, що загальний підсумковий показник може знаходитися в діапазоні від 14 до 42. При цьому чим вищий підсумковий показник, тим вищим є рівень конфліктності особистості, для якого характерно наявність характеру, що обумовлює продукування конфліктів, використання конфліктогенів спілкування й, безумовно, підвищення конфліктогенності стосунків у колективі.

При інтерпретації показників можна використати наступні орієнтовні оцінки конфліктності:

14-20 балів – низький рівень конфліктності.

21-24 бали – рівень конфліктності нижче середнього.

25-29 бали – середній рівень конфліктності.

30-34 бали – рівень конфліктності вищий за середній.

35-42 бали – високий рівень конфліктності.

Додаток В

Опитувальник «Сильні сторони та труднощі» Р. Гудмана

Офіційний опитувальник містить 25 запитань (тверджень). Для кожного пункту передбачено три варіанти відповіді: «Невірно», «Частково вірно» або «Вірно». Оцінка базується на поведінці дитини протягом останніх 6 місяців.

1. Емоційні симптоми (Emotional Symptoms)

3. Часто скаржиться на головний біль, біль у животі або нудоту.

8. Часто виглядає турбованим(-ою), стурбованим(-ою) чимось, хвилюється.

13. Часто почувається нещасливим(-ою), пригніченим(-ою) або плаче.

16. Нервується або чіпляється за дорослих у нових ситуаціях, легко втрачає впевненість.

24. Має багато страхів, легко лякається.

2. Поведінкові проблеми (Conduct Problems)

5. Часто виявляє злість, спалахи гніву або має гарячу вдачу.

7. Зазвичай слухняний(-а), робить те, що просять дорослі *(зворотне питання)*.

12. Часто б'ється з іншими дітьми або задирає їх.

18. Часто каже неправду або обманює.

22. Краде речі вдома, в школі або в інших місцях.

3. Гіперактивність / неуважність (Hyperactivity / Inattention)

2. Невгамовний(-а), занадто активний(-а), не може довго всидіти на місці.

10. Постійно крутиться, совається або метушиться.

15. Легко відволікається, концентрація уваги послаблена.

21. Доводить розпочату справу до кінця, має хорошу концентрацію *(зворотне питання)*.

25. Добре обдумує свої дії, перш ніж щось зробити *(зворотне)*.

4. Проблеми з ровесниками (Peer Relationship Problems)

6. Схильний(-а) до усамітнення, часто грається наодинці.

11. Має принаймні одного хорошого друга *(зворотне питання)*.

14. Зазвичай подобається іншим дітям *(зворотне питання)*.

19. Стає об'єктом кпинів, знущань або залякувань з боку інших дітей.

23. Краще ладнає з дорослими, ніж з однолітками.

5. Просоціальна поведінка / Сильні сторони (Prosocial Behaviour)

1. Уважний(-а) до почуттів інших людей, намагається добре ставитися до них.

4. Охоче ділиться з іншими (іграшками, їжею, цукерками тощо).

9. Намагається допомогти, якщо хтось засмучений, ображений чи хворий.

17. Доброзичливий(-а) до молодших дітей.

20. Часто пропонує допомогу іншим (батькам, вчителям, дітям).

Ключ і шкали

Емоційні симптоми: пункти 3, 8, 13, 16, 24.

Поведінкові труднощі: пункти 5, 7R, 12, 18, 22.

Гіперактивність/неуважність: пункти 2, 10, 15, 21R, 25R.

Труднощі взаємин з однолітками: пункти 6, 11R, 14R, 19, 23.

Просоціальна поведінка: пункти 1, 4, 9, 17, 20.

Пряме кодування: три послідовні варіанти відповіді отримують 0, 1, 2 бали. Обернені пункти 7, 11, 14, 21, 25 кодуються 2, 1, 0.

Кожна шкала: сума п’яти пунктів, діапазон 0–10.

Загальний показник труднощів: сума емоційних симптомів, поведінкових труднощів, гіперактивності/неуважності та труднощів взаємин. Діапазон 0–40. Просоціальна шкала до цього показника не входить.

Інтерпретація та використання

Вищі бали чотирьох проблемних шкал означають більшу вираженість відповідних труднощів; вищий просоціальний бал – більшу вираженість сильних сторін.

Додаток Г

Зміст і процедура проведення арттерапевтичного тренінгу «Від емоцій до діалогу»

Заняття 1. Наш простір взаємодії

Мета: познайомити учасників, сформувати правила поважної взаємодії, підтримати право на самовираження та вибір. Арттерапевтичні засоби: індивідуальний символ, малювання, спільний колаж. Матеріали: папір А4, великий аркуш, олівці, фломастери, кольоровий папір, клей, картки.

1. Вступне коло – 10 хвилин. Ведучий коротко пояснює призначення програми: «Ми будемо досліджувати, як помічати свої переживання, говорити про незгоду й домовлятися. Малювати професійно не потрібно. Можна використовувати лінії, слова й прості символи». Кожен називає ім’я, яким хоче користуватися в групі, та одну умову, що допомагає почуватися спокійніше. Ведучий приймає відповідь «поки не знаю» й не просить розповідати особисті конфлікти.

2. Творча розминка «Лінія мого сьогодні» – 10 хвилин. Інструкція: «Обери олівець і проведи лінію, що відповідає твоєму теперішньому стану. Додай слово, якщо хочеш». У парах учасники за бажанням пояснюють значення лінії. Партнер відповідає лише уточнювальним запитанням. Ведучий демонструє, що однакова форма може мати різне значення для різних людей.

3. Індивідуальна робота «Мій знак у групі» – 25 хвилин. Інструкція: «Створи знак, який представляє тебе в цій групі. Познач три речі: що тобі цікаво; що допомагає відновлюватися; як ти хочеш, щоб із тобою взаємодіяли». На створення відводиться 15 хвилин, на представлення у четвірках – 10. Ведучий ставить запитання про потребу: «Як інші можуть зрозуміти, що тобі потрібна пауза?» Учасник сам вирішує, яку частину роботи показати. Під час представлення забороняється вгадування «прихованого змісту» чужого знака.

4. Перерва – 5 хвилин. Учасники можуть змінити положення тіла, випити води й підготувати матеріали. Роботи залишаються власністю авторів; торкатися їх можна після запитання.

5. Спільний колаж «Місце для кожного» – 20 хвилин. Кожен обирає, де розмістити власний символ на великому аркуші. Група домовляється, як поєднати елементи, зберігши межі авторів. Ведучий пропонує позначити на колажі спільні правила: говорити по черзі, запитувати дозвіл, не висміювати, мати право пропустити відповідь, зупиняти небажану дію. Якщо виникає суперечність щодо місця, психолог не розв'язує її одразу, а допомагає сформулювати дві потреби й знайти варіанти. Після погодження правила коротко записують словами.

6. Рефлексія – 15 хвилин. Запитання: «Що допомогло знайти місце для твого знака?», «Як ти повідомив про бажане?», «Коли було легко або складно запитати?», «Яке правило буде особливо корисним у суперечці?» Ведучий пов'язує досвід із конфліктом: різні побажання можна висловити до загострення. Учасники формулюють одну дію підтримки групи, яку готові практикувати наступного разу.

7. Завершення – 5 хвилин. Кожен обирає слово або символ актуального стану й називає доступний спосіб подбати про себе після заняття. Добровільне спостереження: помітити ситуацію, коли запитання про дозвіл допомогло уникнути непорозуміння.

Очікуваний результат: учасники знають правила, мають спосіб повідомити про паузу й отримують перший досвід погодження різних потреб. Ведучий фіксує, чи була можливість висловитися в кожного та як група відреагувала на незгоду.

Заняття 2. Як починається конфлікт

Мета: навчити розрізняти подію, інтерпретацію, емоцію, дію та наслідок; показати можливість змінювати перебіг конфлікту. Арттерапевтичні засоби: комікс, домальовування альтернативного розвитку. Матеріали: аркуші з шістьма порожніми рамками, олівці, фломастери, картки ситуацій.

1. Вступне коло – 10 хвилин. Ведучий нагадує правила й запитує, чи помітили учасники приклади погодження дозволу. Розповідь залишається короткою й без імен. Групі повідомляють тему: «Сьогодні спробуємо побачити конфлікт як послідовність, у якій є кілька моментів для вибору».

2. Розминка «Одна пляма – різні версії» – 10 хвилин. Кожен робить на аркуші просту абстрактну форму. У парі партнери називають по дві можливі асоціації. Автор вирішує, чи додавати щось до зображення. Підсумок: один сигнал може мати кілька значень; припущення іншого не є остаточним поясненням.

3. Комікс «Ланцюжок події» – 25 хвилин. Інструкція: «Обери вигадану ситуацію. У шести кадрах покажи: що сталося; що подумав герой; що відчув; що зробив; як відповів інший; чим завершилося». Варіанти ситуацій: двоє хочуть виконувати одну роль у проєкті; повідомлення залишилося без відповіді; хтось узяв матеріал без дозволу; частину роботи не виконано вчасно. На малювання – 18 хвилин, на самостійну позначку ключового моменту – 7. Ведучий допомагає відокремити спостережувану подію від висновку: «Що можна було б побачити або почути?»

4. Перерва – 5 хвилин. За потреби учасник залишає сюжет вигаданим і не пояснює його зв’язок із власним життям.

5. Парна робота «Інший кадр» – 20 хвилин. Партнери показують лише ті частини коміксу, які готові обговорювати. Кожен пропонує дві альтернативи для одного кадру: уточнити, попросити паузу, назвати потребу, звернутися по допомогу. Автор обирає одну й домальовує інший розвиток. Правило: партнер не оцінює героя словами «дурний» або «поганий», а описує дію та наслідок. Потім ролі змінюються. Ведучий стежить, щоб альтернативи були реалістичними для віку й ситуації.

6. Рефлексія – 15 хвилин. Запитання: «На якому кроці найпростіше було щось змінити?», «Яке припущення посилило напруження?», «Що допомогло відрізнити думку від факту?», «Чи одна альтернатива підходить до всіх ситуацій?» На окремій картці кожен завершує речення: «Перш ніж

відповісти, я можу перевірити…». Кілька добровольців зачитують відповіді. Ведучий підсумовує, що відповідальність стосується власних дій, але не дозволяє повністю керувати іншою людиною.

7. Завершення – 5 хвилин. Учасники позначають на коміксі символ місця вибору. Добровільне спостереження: один раз помітити різницю між тим, що сталося, і власним поясненням події; втручатися в суперечку для виконання завдання не потрібно.

Очікуваний результат: учасник може назвати принаймні одну інтерпретацію та одну альтернативну відповідь. Спостереження стосується здатності розрізняти факт і припущення та враховувати наслідки дій.

Заняття 3. Мова моїх емоцій

Мета: розвивати емоційну ясність, розрізнення інтенсивності й розуміння потреб за переживаннями. Арттерапевтичні засоби: малювання емоцій, палітра, колаж потреб. Матеріали: папір, фарби або олівці, пензлі, картки зі словами емоцій, кольоровий папір.

1. Вступне коло – 10 хвилин. Кожен за бажанням обирає слово зі списку емоцій, що найближче до актуального стану. Ведучий пояснює: емоцію можна визнавати, обираючи прийнятний спосіб дії. Два учасники можуть переживати однакову подію по-різному, і це потребує уточнення, а не суперечки про «правильність» почуття.

2. Розминка «Відтінки одного переживання» – 10 хвилин. Інструкція: «Обери одну емоцію та зобрази її слабшу й сильнішу інтенсивність двома лініями або плямами». Поруч записуються власні назви, наприклад «невдоволення – сильний гнів». Ведучий не встановлює обов’язкової відповідності кольору й емоції. Учасники коротко порівнюють, чим відрізняються їхні позначення.

3. Індивідуальна робота «Карта емоцій у суперечці» – 25 хвилин. Аркуш поділяється на чотири довільні частини. Інструкція: «Покажи переживання, які може мати герой перед суперечкою, на її початку, під час загострення та після завершення. Можна використати кольори, слова, фігури

або лінії». Під кожною частиною учасник додає можливу тілесну ознаку й потребу: бути почутим, зберегти межу, отримати ясність, відновити справедливість. Ведучий допомагає відокремити потребу від вимоги до конкретної людини. «Потрібна повага» не тотожне «він зобов'язаний погодитися зі мною». На вибір пропонують два сюжети: герой різко відповідає через незгоду; герой мовчить, хоча ситуація його непокоїть. Учасник позначає можливі тривогу, образу, страх висловитися або розгубленість, якщо вони відповідають його задуму. Запитання: «Що герой переживає, але не висловлює?», «Яка підтримка допомогла б повідомити про потребу?», «Який невеликий крок він може зробити сам?» Емоції визначає автор роботи; ведучий не приписує їх за кольорами чи формою.

4. Перерва – 5 хвилин. Матеріали прибирають так, щоб кожен міг повернутися до власної роботи без втручання іншого.

5. Колаж «Що допомагає моїй емоції» – 20 хвилин. У парах учасники створюють невеликі набори символів підтримки: пауза, вода, повільний рух, розмова, уточнення, допомога дорослого, зміна місця. Кожен обирає для своєї карти дві дії й пояснює їх призначення. Партнер ставить запитання: «За якої інтенсивності це буде доступно?», «Що можна зробити, якщо перший спосіб не допоміг?» Психолог підтримує різноманітність і реалістичність, не вимагаючи однакових способів заспокоєння.

6. Рефлексія – 15 хвилин. Запитання: «Які емоції було важко назвати?», «Чим відрізняються почуття й поведінка?», «Який ранній сигнал варто помічати?», «Яку потребу можна повідомити словами?» Кожен створює коротку формулу: «Коли я помічаю…, я можу…, щоб…». Ведучий пропонує приклад із вигаданим героєм, а потім учасники складають власний або нейтральний варіант.

7. Завершення – 5 хвилин. Учасник обирає на своїй карті позначення теперішнього стану й називає одну доступну опору. Добровільне спостереження: помітити одну емоцію до того, як вона стала дуже інтенсивною.

Очікуваний результат: розширення словника переживань і встановлення зв’язку між емоцією, сигналом та потребою. Ведучий звертає увагу на здатність говорити про стан без глобального самоосуду.

Заняття 4. Гнів і пауза перед дією

Мета: навчити помічати наростання гніву, розрізняти імпульс і дію, створити індивідуальний алгоритм паузи. Арттерапевтичні засоби: малювання, перетворення образу, ліплення символу опори. Матеріали: папір А3, крейда, олівці, пластилін або глина, невеликі картки.

1. Вступне коло – 10 хвилин. Ведучий пропонує згадати попередню карту емоцій і пояснює тему: гнів може повідомляти про важливу потребу, але не визначає єдиний спосіб поведінки. Учасники називають нейтральні приклади ситуацій роздратування без обговорення найбільш болісних подій.

2. Розминка «Темп лінії» – 10 хвилин. Інструкція: «Проведи кілька ліній у зручному темпі. Спробуй зробити рух повільнішим, потім знову звичним. Поміть, що змінюється». Вправа не потребує сильного натиску чи швидких ударних рухів. Після короткого обміну ведучий підкреслює можливість помічати й змінювати дію ще до її завершення.

3. Малюнок «Мій сигнал зростання напруження» – 25 хвилин. Інструкція: «Створи образ, який показує, як напруження наростає. Познач ранній сигнал, момент сильної емоції та місце, де ще можна зупинитися». Це може бути дорога, хвиля, шкала, погода або власний символ. Учасник додає три підписи: що помічаю в тілі; яка думка з’являється; яку дію хочеться зробити. Далі поруч малює другий шлях: що може допомогти не реалізувати небажаний імпульс. Ведучий не пропонує бити предмети чи відтворювати агресивний епізод.

4. Перерва – 5 хвилин. За потреби учасники переключають увагу на навколишні предмети й звичайні рухи, зберігаючи відкриті очі.

5. Ліплення «Опора для паузи» – 20 хвилин. Інструкція: «Створи невеликий символ, який нагадуватиме про можливість обрати відповідь». Після ліплення учасник складає на картці чотири кроки: помітити сигнал;

припинити автоматичну дію; повідомити про паузу; повернутися до розмови або запросити допомогу. У парах відпрацьовують коротку фразу: «Я зараз злюся. Мені потрібно кілька хвилин. Повернімося до розмови після паузи». Партнер відповідає без переслідування й насмішок. За небезпеки алгоритм завершується відходом у безпечне місце й допомогою дорослого. Останні 6 хвилин вправи відводять на два короткі епізоди в парах: повідомлення про паузу та повернення до безпечного обговорення. Для повернення пропонують фрази: «Я готовий повернутися до нашого питання», «Хочу пояснити, що для мене важливо», «Давай по черзі назвемо прийнятні варіанти». Після зміни ролей кожен додає до картки символ повернення. У разі загрози повернення до контакту не вимагається.

6. Рефлексія – 15 хвилин. Запитання: «Який сигнал з'являється раніше за різку відповідь?», «Що відрізняє паузу від ігнорування?», «Як повідомити, що ти повернешся до розмови?», «Коли потрібна стороння допомога?» Кожен перевіряє свій план на здійсненність у школі. Ведучий допомагає скоротити занадто складний алгоритм до кількох запам'ятовуваних дій.

7. Завершення – 5 хвилин. Учасник обирає місце зберігання символу або малює його на картці. Добровільне спостереження: використати коротку паузу в ситуації невеликого роздратування, а потім помітити наслідок.

Очікуваний результат: кожен має власний ранній сигнал і зрозумілу послідовність паузи. Психолог фіксує здатність відокремити переживання від імпульсивної дії й повернутися до предмета розмови.

Заняття 5. Мої межі та межі іншого

Мета: розвивати усвідомлення особистих меж, поважне повідомлення про згоду й незгоду та вміння запитувати дозвіл. Арттерапевтичні засоби: колаж простору, парна композиція. Матеріали: папір А3, кольоровий папір, клей, олівці, стікери, картки ситуацій.

1. Вступне коло – 10 хвилин. Ведучий повертає увагу до досвіду паузи й пояснює: межі стосуються речей, часу, приватної інформації, тіла та способу спілкування. Учасники називають приклади меж вигаданого героя. Особисті зізнання й демонстрація приватних повідомлень не потрібні.

2. Розминка «Запитай перед зміною» – 10 хвилин. У парах кожен малює просту форму. Партнер може запропонувати додати елемент, але спочатку запитує дозвіл. Автор може погодитися, відмовити або запропонувати інше місце. Після зміни ролей група обговорює, як саме звучала поважна відмова та що допомогло її прийняти.

3. Колаж «Мій простір» – 25 хвилин. Інструкція: «Створи простір із трьома ділянками: те, чим ти готовий ділитися; те, про що спочатку потрібно домовитися; те, що хочеш залишити приватним. Можна працювати від імені вигаданого персонажа». Учасник обирає спосіб позначення й додає приклади. Ведучий допомагає конкретизувати межу без оцінювання інших: «Мені потрібно запитати перед використанням моєї речі», «Я не хочу, щоб це фото поширювали». Не пропонується пояснювати приватну ділянку всій групі.

4. Перерва – 5 хвилин. Роботи залишаються на особистих місцях; ведучий нагадує правило дозволу.

5. Робота в парах «Спільний аркуш двох авторів» – 20 хвилин. Пара отримує один аркуш і створює спільний простір із зонами кожного та спільною частиною. Перед зміною в зоні партнера потрібно погодження. За незгоди використовують три кроки: описати пропозицію, почути відповідь, знайти альтернативу. Ведучий пропонує мовні опори: «Я хочу…», «Мені не підходить…», «Я можу погодитися, якщо…». Якщо один учасник постійно поступається, психолог запрошує його сформулювати власне побажання, не примушуючи відстоювати конкретний варіант. Перед погодженням кожен перевіряє: «Чи підходить мені це рішення?», «Що я хочу зберегти у своєму задумі?», «Яку альтернативу можу запропонувати?» Відповідь можна спочатку записати для себе. За потреби пару запрошують переглянути одну домовленість. Учасника не примушують відмовляти чи вступати в суперечку для демонстрації навички.

6. Рефлексія – 15 хвилин. Запитання: «Чи можна відмовити й залишитися доброзичливим?», «Чим відрізняється прохання від тиску?», «Як

зрозуміти, що згода вільна?», «Що робити, якщо межу повторно ігнорують?» Група розглядає випадок пересилання фото без дозволу та формулює безпечні дії: повідомити про незгоду, попросити припинити поширення, зберегти можливість звернення до дорослого. Підкреслюється, що відповідальність за порушення не переноситься на того, хто недостатньо впевнено відмовив.

7. Завершення – 5 хвилин. Кожен записує одну фразу повідомлення про межу й одну фразу запитування дозволу. Добровільне спостереження: помітити, як змінилася взаємодія після чіткого запитання про згоду.

Очікуваний результат: підліток формулює межу конкретно, розрізняє згоду й примус та визнає право іншого на відмову. Спостереження стосується взаємності дозволів і можливості знайти альтернативу.

Заняття 6. Побачити ситуацію очима іншого

Мета: розвивати прийняття перспективи іншої людини, відокремлення припущень від знання та емпатійне уточнення. Арттерапевтичні засоби: подвійний малюнок, персонажі з пластиліну, образ мосту. Матеріали: папір, олівці, пластилін, картки нейтральних конфліктів.

1. Вступне коло – 10 хвилин. Ведучий запитує, які фрази про межі виявилися зрозумілими. Тема зустрічі формулюється так: «Можна не погоджуватися з дією людини й водночас намагатися зрозуміти її переживання». Розуміння не означає дозволу на завдання шкоди.

2. Розминка «Один предмет із двох місць» – 10 хвилин. У центрі столу розміщують просту композицію. Учасники швидко малюють її зі своїх місць, потім порівнюють. Ведучий звертає увагу: різні зображення можуть відповідати одному предмету, бо спостерігачі мають різні точки огляду. Завдання завершується запитанням про те, яку інформацію потрібно уточнити, перш ніж оцінювати іншого.

3. Малюнок «Дві сторони історії» – 25 хвилин. Учасник обирає картку: один герой запізнився на спільну роботу; інший не включив партнера до розмови; двоє по-різному зрозуміли домовленість. Аркуш ділиться на дві

частини. Інструкція: «Зобрази, що бачить, відчуває й хоче кожен герой. Познач, що відомо з історії, а що ти припускаєш». Для припущень використовується окремий знак питання. Потім учасник створює по одному невеликому символу потреби кожної сторони. Ведучий не вимагає однаково позитивного зображення обох персонажів.

4. Перерва – 5 хвилин. Учасники можуть залишити особисті асоціації без обговорення.

5. Парна композиція «Міст уточнення» – 20 хвилин. Партнери показують свої версії та створюють між двома сторонами символічний міст. Кожна його частина відповідає одному запитанню: «Що сталося з твого погляду?», «Що було для тебе важливим?», «Чого ти очікував?», «Що можемо зробити зараз?» У парі один говорить від імені героя, інший слухає та коротко перевіряє розуміння. Ролі змінюються. Забороняється вкладати в слова партнера власні припущення як встановлені факти. Ведучий допомагає переформулювати «ти хотів мене образити» на «я сприйняв це як образу; що ти мав на увазі?» До мосту додають опору підтримки: «Яку допомогу можу запропонувати, не вирішуючи за іншого?» Протягом останніх 5 хвилин партнери відпрацьовують запитання «Тобі потрібна допомога? Яка саме?» та відповідь — прийняття, відмову або уточнення потреби. Ролі змінюються. Відмова від допомоги приймається без образ і повторного нав’язування.

6. Рефлексія – 15 хвилин. Запитання: «Що змінилося, коли з’явилася друга перспектива?», «Яке припущення потребувало перевірки?», «Чим слухання відрізняється від згоди?», «Яке запитання допомагає зменшити напруження?» Кожен обирає одне запитання для власної картки діалогу. Ведучий підсумовує, що наміри уточнюють, а відповідальність за наслідки дії все одно зберігається.

7. Завершення – 5 хвилин. Учасники позначають на мосту один доступний перший крок. Добровільне спостереження: у безпечній неоднозначній ситуації поставити уточнювальне запитання замість негайного висновку.

Очікуваний результат: учасник може назвати дві перспективи, позначити невідоме та перевірити розуміння. Спостереження стосується якості запитань і зменшення категоричних приписувань.

Заняття 7. Як сказати, щоб мене почули

Мета: розвивати конструктивне самовираження, повідомлення про переживання та формулювання здійсненного прохання. Арттерапевтичні засоби: комікси діалогу, образ голосу, картка повідомлення. Матеріали: папір із порожніми репліками, фломастери, кольоровий папір, картки ситуацій.

1. Вступне коло – 10 хвилин. Ведучий запрошує назвати одне корисне уточнювальне запитання з попереднього заняття. Нове завдання – навчитися говорити про себе так, щоб співрозмовник міг зрозуміти конкретну проблему й очікувану дію. Підкреслюється, що жодна формула не гарантує автоматичної згоди іншого.

2. Розминка «Мій голос у лініях» – 10 хвилин. Учасники зображують три способи повідомлення: дуже тихий і нечіткий, різкий і нападницький, спокійний і виразний. Можна використовувати слова, лінії та розмір написів. У короткому обговоренні визначаються ознаки ясності без приниження. Ведучий уникає оцінювання природної гучності голосу як особистісного недоліку.

3. Комікс «Три способи повідомити про незгоду» – 25 хвилин. Учасник обирає вигадану ситуацію та створює три короткі версії діалогу: тиск на співрозмовника; замовчування власного побажання; чітке повідомлення про потребу з повагою до іншого. Достатньо простих символів і реплік. На сюжет відводиться 3 хвилини, на створення — 12, на порівняння та редагування — 10. Опора для третьої версії: конкретна подія, переживання, потреба, здійсненне прохання. Приклад: «Коли зміни до проєкту вносять без обговорення, я гублюся. Хочу розуміти спільний план. Давай узгоджувати зміни в чаті». Запитання: «Чи зрозумілі потреби обох?», «Чи можна відмовити?», «Чи збережено власне побажання?» Поступку оцінюють за добровільністю та відповідністю потребам. Ведучий допомагає прибрати ярлики та приховані звинувачення.

4. Перерва – 5 хвилин. Роботи відкладають, учасники переключають увагу на звичайні дії.

5. Парна робота «Почув – уточнив – відповів» – 20 хвилин. Партнери відтворюють третій діалог за коміксом. Слухач спочатку коротко переказує прохання, уточнює незрозуміле й лише потім відповідає. Можливі відповіді: згода, часткова згода, відмова з альтернативою. Після зміни ролей кожен редагує одну репліку, роблячи її коротшою й конкретнішою. Ведучий допомагає відрізнити здійсненне прохання від вимоги змінити особистість: «попереджай про запізнення» замість «стань нормальною людиною».

6. Рефлексія – 15 хвилин. Запитання: «Яка частина повідомлення була найскладнішою?», «Чи зрозумів партнер, що саме ти просиш?», «Як відповісти на відмову без нового нападу?», «Коли потрібна пауза?» Кожен створює картку з власною короткою формулою. Психолог наголошує, що повідомлення про потребу не є способом змусити іншого; воно відкриває можливість для переговорів і уточнення меж.

7. Завершення – 5 хвилин. Учасники обирають одну репліку, яку готові використати в повсякденній безпечній ситуації. Добровільне спостереження: перевірити, чи зрозумілий запит співрозмовнику, і за потреби уточнити його.

Очікуваний результат: учасник формулює конкретне повідомлення без глобального ярлика й може вислухати відповідь. Спостереження стосується ясності прохання, перевірки розуміння та реакції на незгоду.

Заняття 8. Від суперництва до співпраці

Мета: розвивати погодження цілей, розподіл участі, спільне прийняття рішень і конструктивне поводження з незгодою. Арттерапевтичні засоби: індивідуальний ескіз, групова композиція, творче конструювання. Матеріали: великі аркуші, кольоровий папір, картон, клей, фломастери, однакові набори матеріалів для четвірок.

1. Вступне коло – 10 хвилин. Ведучий пропонує згадати одну фразу, що допомагає ясно повідомити потребу. Тема заняття: «Створюючи спільну роботу, ми можемо одночасно враховувати свій задум і думки інших». Групі

пояснюють, що оцінюватиметься процес домовленостей, а не краса результату.

2. Розминка «Спільний ритм ліній» – 10 хвилин. У парах учасники по черзі додають коротку лінію до композиції. Перед початком домовляються про черговість і сигнал зупинки. Ведучий запитує, як вони помічали пропозиції партнера й що робили, якщо продовження не відповідало їхньому задуму.

3. Індивідуальний ескіз і груповий план – 25 хвилин. Завдання для четвірок – створити «Місце, де різні люди можуть домовитися». Спочатку кожен малює власний ескіз протягом 8 хвилин. Далі учасники по черзі представляють одну важливу ідею. На спільному аркуші записують мету, внесок кожного, послідовність дій і спосіб ухвалення рішення за незгоди. Правило: перед остаточним рішенням вислухати всіх. Ведучий не призначає постійного лідера; ролі матеріалів, часу, представлення й перевірки участі розподіляються за домовленістю.

4. Перерва – 5 хвилин. Кожна четвірка залишає план на видимому місці, щоб повернутися до нього після паузи.

5. Спільна композиція – 20 хвилин. Групи створюють колаж або об’ємну модель за погодженим планом. Якщо виникає розбіжність, ведучий пропонує зупинити роботу й використати послідовність: дві потреби; два варіанти; вибір; коротка перевірка згоди. За надмірного домінування одного учасника запитує, чи всі мали можливість запропонувати внесок. Якщо частина задуму не вміщується, група шукає спосіб зберегти її значення, а не лише кількість елементів. Психолог фіксує конкретні дії й формулювання. Останні 5 хвилин відводять на перевірку рішення: «Чи збережено важливу ідею кожного?», «Чи хтось погодився лише для припинення обговорення?», «Що зробить результат прийнятнішим?» За наявності неврахованого побажання група вносить одну погоджену зміну. Відсутність потреби в зміні також приймається. Обов’язки в наступній спільній роботі змінюють, щоб уникнути закріплення домінування чи пасивної ролі.

6. Рефлексія – 15 хвилин. Кожна група представляє роботу та одну домовленість, яка допомогла. Запитання: «Що було важливим особисто тобі?», «Яку чужу ідею ти спочатку не розумів?», «Коли компроміс допоміг, а коли знадобилося нове рішення?», «Чи було місце для відмови?» Ведучий розмежовує співробітництво й одностороннє підкорення. Учасники називають ситуацію навчального проєкту, де можна застосувати аналогічний порядок.

7. Завершення – 5 хвилин. На спільній роботі кожен розміщує маленький символ свого внеску. Добровільне спостереження: під час звичайного групового завдання запитати думку того, хто ще не висловився.

Очікуваний результат: група отримує досвід узгодження задумів і розподілу відповідальності. Спостереження стосується залучення кожного, способу роботи з незгодою та відповідності рішення спільній меті.

Заняття 9. Кілька шляхів розв’язання

Мета: інтегрувати емоційну паузу, уточнення, повідомлення про потребу й вибір стратегії відповідно до ситуації. Арттерапевтичні засоби: розгалужений комікс, колаж можливих рішень. Матеріали: великі аркуші, олівці, картки ситуацій, кольорові стікери.

1. Вступне коло – 10 хвилин. Ведучий запитує, яку домовленість із заняття про співпрацю учасники хотіли б зберегти. Тема зустрічі: різні ситуації потребують різних способів дії. Уникнення небезпеки, відмова, компроміс і спільний пошук рішення мають різні функції.

2. Розминка «Одна форма – три продовження» – 10 хвилин. Кожен отримує три однакові прості форми та перетворює їх на різні зображення. Коротке обговорення стосується того, як з’являються альтернативи й що допомагає не зупинятися на першій відповіді. Ведучий переносить цю логіку на поведінковий вибір.

3. Розгалужений комікс – 25 хвилин. Учасник обирає вигадану ситуацію та малює початок і три можливі продовження. Перша гілка показує автоматичну відповідь, друга – паузу й уточнення, третя – інший доступний

спосіб: відмову, компроміс, співпрацю або допомогу дорослого. Біля кожної гілки позначає короткочасний і подальший наслідок. Ведучий допомагає враховувати безпеку, власну мету, потреби іншого й стосунки. Пропозиції не мають вимагати терпіти погрози заради збереження контакту.

4. Перерва – 5 хвилин. Учасники можуть переглянути роботу й обрати, яку частину готові показати.

5. Мала група «Майстерня рішень» – 20 хвилин. У четвірках кожен коротко представляє один вибір. Інші ставлять лише запитання: «Що ти намагаєшся зберегти?», «Який ризик має цей варіант?», «Чи потрібна згода іншого?», «Що зробиш, якщо він не спрацює?» Після запитань автор додає до колажу запасний крок. Для групового розгляду ведучий пропонує одну ситуацію зі звичайною суперечкою й одну з повторним приниженням. У другій учасники мають позначити захист і допомогу, а не вимушений компроміс.

6. Рефлексія – 15 хвилин. Запитання: «Чим швидка перемога може відрізнятися від корисного результату?», «Коли доречна пауза, а коли – припинення контакту?», «Як перевірити, що рішення прийнятне обом?», «Що робити після власної помилки?» Група складає короткий порядок вибору: зупинитися; визначити факт і потребу; перевірити безпеку; знайти варіанти; обрати дію; оцінити наслідок. Учасники позначають найбільш корисний для себе крок.

7. Завершення – 5 хвилин. Кожен обирає назву для свого розгалуженого коміксу та називає один запасний варіант. Добровільне спостереження: помітити ситуацію вибору й подумки назвати дві можливі відповіді.

Очікуваний результат: учасник формує кілька альтернатив і співвідносить їх із контекстом. Спостереження стосується здатності передбачати наслідки й відмовлятися від універсальної стратегії для всіх конфліктів.

Заняття 10. Мій план конструктивної поведінки

Мета: узагальнити досвід програми, створити особисту послідовність дій у конфлікті та завершити групову роботу. Арттерапевтичні засоби: персональна карта, колаж ресурсів, спільна завершальна композиція. Матеріали: папки з попередніми роботами, папір А3, олівці, кольоровий папір, клей, картки.

1. Вступне коло – 10 хвилин. Ведучий нагадує, що завершення програми є підсумком навчання, а не перевіркою «правильності» учасників. Кожен за бажанням називає одну вправу або образ, який запам’ятався. Особисті роботи розглядаються лише з дозволу автора.

2. Розминка «Мій шлях у трьох символах» – 10 хвилин. Інструкція: «Зобрази, з чого починався твій досвід у групі, що стало важливим у процесі та що хочеш взяти далі». Це може бути зміна розуміння, нове запитання або конкретна навичка. Не вимагається повідомляти про обов’язкове покращення.

3. Персональна карта «Коли виникає суперечність» – 25 хвилин. Учасник створює карту з шести частин: ранній сигнал напруження; моя пауза; факт і припущення; моя потреба й межа; запитання до іншого; доступний наступний крок. Для кожної частини використовує символ із попередніх робіт або нове зображення. Окремо позначає людину чи службу в школі, до якої може звернутися по допомогу. Ведучий допомагає зробити план коротким і здійсненним. Учасник обирає одну типову безпечну ситуацію та перевіряє, чи зрозумілий порядок дій. У карті передбачають особистий акцент: для схильності до тиску — перевірити потребу іншого та прийняти відмову; для уникнення — визначити безпечний спосіб повернення; для надмірних поступок — назвати власне побажання. Акцент обирає учасник за підтримки ведучого, без публічного оголошення діагностичної категорії.

4. Перерва – 5 хвилин. Перед завершальними вправами учасники можуть обрати, які роботи забрати, а які дозволити залишити в особистій папці у психолога.

5. Спільна композиція «Що допомагає діалогу» – 20 хвилин. Кожен додає до великого аркуша один символ навички та коротку фразу дії. Група узгоджує порядок розміщення, використовуючи правила співпраці. Далі в парах учасники обмінюються конкретним зворотним зв’язком: «Мені допомогло, коли ти…». Не використовуються рейтинги, порівняння та загальні оцінки характеру. Ведучий дякує за конкретні дії: запитання, зупинку небажаної поведінки, врахування іншої думки, повернення до обговорення після паузи.

6. Рефлексія – 15 хвилин. Запитання: «Який крок став зрозумілішим?», «Що ще потребує практики?», «У якій ситуації твій план може не спрацювати?», «Хто може підтримати?», «Як повернутися до конструктивної дії після помилки?» Кожен формулює одну реалістичну домовленість із собою на наступний тиждень. Психолог пояснює порядок подальшого звернення й окремого діагностичного оцінювання, не розбираючи тестові відповіді в групі.

7. Завершення – 5 хвилин. Учасники обирають слово або символ завершення. Ведучий проводить коротку орієнтацію на теперішній стан, нагадує правила поводження з чужими історіями й повертає особисті роботи. Група завершує зустріч без вимоги публічно оцінити користь програми.

Очікуваний результат: учасник має персональну карту конструктивної поведінки та розуміє, де отримати підтримку. Завершення забезпечує зв’язок між досвідом творчої роботи й подальшою самостійною практикою.