

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту



«ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ»

Рішенням засідання кафедри педагогіки,
психології та менеджменту

Протокол № 6 від 01.05.2026 р.

завідувач кафедри

Юлія ГЕРАСИМЕНКО

(підпис)

**«ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СТУДЕНТСЬКИХ
ГРУПАХ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ»**

**Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня «магістр»**

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність 053 Психологія

Освітньо-професійна програма «Психологія»

Здобувачка вищої освіти
групи ПС-24-13-ЗМ

НЕСТЮРКІНА Катерина Вікторівна


(підпис)

Науковий керівник:
кандидат педагогічних
наук, доцент

ХОМЧУК Олена Павлівна


(підпис)

Біла Церква 2026

Протокол аналізу звіту подібності

Заявляю, що я ознайомився (-лась) з Повним звітом подібності, який був згенерований Системою виявлення і запобігання щодо роботи:

Автор: Нестюркіна Катерина Вікторівна, група ПС-24-13-ЗМ

Назва: ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СТУДЕНТСЬКИХ ГРУПАХ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Керівник: Хомчук Олена Павлівна

Підрозділ: Bila Tserkva institute of continuous professional education

Коефіцієнт подібності I: 0.41%

Мікропробіли: 0

Заміна букв: 0

Інтервали: 0

Після аналізу Звіту подібності констатую наступне:

Запозичення, виявлені в роботі є законними і не є плагіатом. Рівень подібності не перевищує допустимої межі. Таким чином робота незалежна і приймається.

Запозичення не є плагіатом, але перевищено граничне значення рівня подібностей. Таким чином робота повертається на доопрацювання.

Виявлено запозичення і плагіат або навмисні текстові спотворення (маніпуляції), як передбачувані спроби укриття плагіату, які роблять роботу невідповідною вимогам законодавства (Ст. 26. ЗУ Про фахову передвищу освіту, пункт 3.1, Ст. 42. ЗУ Про освіту) та вимог НАЗЯВО (Критерій 5), а також кодексу етики і процедур. Таким чином робота не приймається.

Висновок:

Відсоток оригінальності за системою Strike Plagiarism 0,41% відповідає встановленим вимогам. Високий рівень оригінальності. Допускається до захисту/рецензування.

Дата 05.05.2026 р.

Відповідальний за антиплагіатну технічну експертизу у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України:

Підпис _____

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ ДЗВО
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 Психологія

Освітньо-професійна програма «Психологія»



ЗАТВЕРДЖУЮ

завідувачка кафедри

_____ **Юлія ГЕРАСИМЕНКО**

» _____ 2026 року

ЗАВДАННЯ

на кваліфікаційну роботу здобувачці освіти

Нестюркіній Катерині Вікторівні

Тема роботи: «Особливості конфліктної взаємодії в студентських групах в умовах змішаного навчання».

Науковий керівник: Хомчук Олена Павлівна, кандидат педагогічних наук, доцент.

Затверджено наказом БІНПО № 01-06/01 від 12 січня 2026 р.

Строк подання здобувачем освіти роботи: 01 травня 2026 р.

Вихідні дані до роботи: нормативно-правові акти у сфері освіти та охорони психічного здоров'я, зокрема Конвенція про права дитини, Закони України «Про освіту» та «Про професійну (професійно-технічну) освіту», лист МОН № 1/3737-22 щодо психологічного супроводу в умовах війни; наукові праці та монографії вітчизняних і зарубіжних учених з проблем психології конфлікту, адаптації

особистості в кризових умовах та цифрової комунікації (М. Пірен, Г. Ложкін, К. Томас, Т. Титаренко, О. Блинова та ін.); методичні рекомендації з підготовки кваліфікаційних робіт другого (магістерського) рівня вищої освіти; результати власного емпіричного дослідження особливостей конфліктності здобувачів освіти Краматорського ВПУ в умовах релокації та змішаного навчання.

Перелік питань, які потрібно розробити: здійснити комплексний теоретико-методологічний аналіз психологічної природи конфліктної взаємодії в юнацькому віці та специфіки групової динаміки в умовах релокації закладу; виявити психологічні особливості змішаного навчання як чинника трансформації міжособистісних конфліктів; обґрунтувати вибір методів та організувати емпіричне дослідження стратегій конфліктної поведінки, рівнів агресивності та адаптованості здобувачів освіти; провести кореляційний аналіз чинників конфліктності та соціометричної структури груп у релокованому середовищі; розробити, впровадити та проаналізувати ефективність програми психологічного супроводу «Гармонія групи та діалог»; сформулювати науково обґрунтований комплекс практичних рекомендацій для психологів та педагогів щодо управління конфліктами в умовах змішаного навчання.

Консультанти розділів роботи

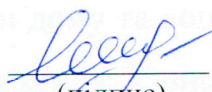
Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1	Хомчук О. П., доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту БІНПО	12.01.2026	12.01.2026
2	Хомчук О. П., доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту БІНПО	03.02.2026	03.02.2026
3	Хомчук О. П., доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту БІНПО	16.03.2026	16.03.2026

Дата видачі завдання: 12 січня 2026 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

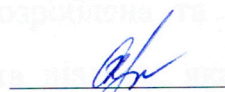
№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання	Примітка
1	Узгодження теми, складання змісту та плану	січень	виконано
2	Вивчення та аналіз літературних джерел	січень	виконано
3	Організація та проведення емпіричного дослідження	січень	виконано
4	Математико-статистична обробка матеріалу	січень	виконано
5	Виконання теоретичного розділу (Розділ 1)	січень	виконано
6	Оформлення результатів дослідження (Розділ 2)	лютий	виконано
7	Опис апробації програми супроводу (Розділ 3)	березень	виконано
8	Формулювання загальних висновків роботи	березень	виконано
9	Перевірка на плагіат, оформлення джерел та додатків	квітень	виконано
10	Подання роботи на кафедру для захисту	травень	виконано

Здобувачка освіти


(підпис)

Катерина НЕСТЮРКІНА

Керівник роботи


(підпис)

Олена ХОМЧУК

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ» НАПН УКРАЇНИ
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

В І Д Г У К
наукового керівника на кваліфікаційну роботу здобувача вищої освіти другого
(магістерського) рівня

Нестюркіної Катерини Вікторівни

за темою:

«Особливості конфліктної взаємодії в студентських групах в умовах змішаного навчання»

Актуальність даної теми полягає у необхідності переосмислення психологічного супроводу студентів в умовах воєнного стану та релокації закладів освіти. Впровадження змішаного навчання та вимушене переміщення (на прикладі Краматорського ВПУ) створюють специфічні конфліктогенні чинники, такі як «цифровий слід» конфлікту та ефект «онлайн-дезінгібіції», що потребують фахового психологічного втручання.

У кваліфікаційній роботі магістра розкрито ґрунтовний теоретичний аналіз природи конфліктів в юнацькому віці та трансформацію групової динаміки в умовах «подвійної депривації» (втрати дому та соціальних зв'язків). Авторкою проведено комплексне емпіричне дослідження з використанням валідного діагностичного інструментарію (тест К. Томаса, методики О. Кокуна, К. Роджерса та ін.).

Особливу цінність має розроблена та апробована програма психологічного супроводу «Гармонія групи та діалог», яка базується на травма-інформованому підході та моделі ненасильницького спілкування. Магістранткою доведено, що низький рівень адаптованості безпосередньо провокує агресивні стратегії поведінки, та запропоновано дієві алгоритми їх мінімізації.

Рівень підготовленості магістранта: Катерина Вікторівна продемонструвала високий рівень теоретичної підготовки та здатність до самостійного наукового пошуку. Уміння працювати з джерельною базою: авторка вільно оперує доробками провідних вітчизняних та закордонних психологів, аналізуючи понад 50 джерел.

Ступінь оволодіння методами дослідження: у роботі вдало поєднано методи теоретичного аналізу, психодіагностики та математичної статистики (t-критерій Стьюдента, кореляційний аналіз).

Результати дослідження пройшли широку апробацію на трьох науково-практичних заходах міжнародного рівня, що підтверджується відповідними сертифікатами та публікаціями автора.

Ступінь самостійності: робота виконана самостійно, має логічну структуру та завершений характер. Оригінальність тексту підтверджена перевіркою у системі StrikePlagiarism (0,41%).

Вважаємо, що кваліфікаційна робота Нестюркіної К.В. розкрита на належному теоретичному та практичному рівнях, містить елементи наукової новизни, оформлена згідно встановлених вимог та рекомендується до захисту на засіданні екзаменаційної комісії.

Кваліфікаційна робота заслуговує **95 балів** (оцінка ECTS - *A*, оцінка за національною шкалою - *відмінно*) та рекомендується до захисту на засіданні екзаменаційної комісії.

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки,
психології та менеджменту


(підпис)

Олена ХОМЧУК

РЕФЕРАТ

Магістерська робота: 79 сторінок, 5 таблиці, 5 додатків, 55 літературних джерел.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості конфліктної взаємодії здобувачів освіти в умовах релокації та змішаного навчання; розробити й апробувати програму психологічного супроводу для мінімізації конфліктності.

Об'єкт дослідження: процес конфліктної взаємодії здобувачів освіти.

Предмет дослідження: стратегії, чинники та динаміка конфліктної поведінки молоді в умовах змішаного навчання.

Методи дослідження. Використано теоретичний аналіз, психодіагностичні методики (тест Томаса, соціометрія Морено, опитувальники), кореляційний аналіз та статистичну обробку результатів.

Основний науковий результат роботи полягає у виявленні чинників конфліктності в студентських групах, що функціонують у релокованих закладах; аналізі стратегій поведінки здобувачів освіти; розробці та апробації програми психологічного супроводу «Гармонія групи та діалог», спрямованої на мінімізацію деструктивних форм взаємодії.

Практичне значення. Результати дослідження можуть бути використані психологічними службами закладів освіти для підвищення згуртованості студентських груп, профілактики конфліктних ситуацій та підтримки ментального здоров'я здобувачів у кризових умовах.

Ключові слова: конфліктна взаємодія, змішане навчання, релокація закладу освіти, цифрова розгальмованість, стратегії поведінки в конфлікті, вербальна агресія, групова згуртованість, соціально-психологічна адаптація.

ABSTRACT

Master's thesis: 79 pages, 5 tables, 5 appendices, 55 references.

Purpose of the study: to theoretically substantiate and empirically investigate the peculiarities of conflict interaction among students in the conditions of relocation and blended learning; to develop and test a psychological support program aimed at minimizing conflict.

Object of the study: the process of conflict interaction among students.

Subject of the study: strategies, factors, and dynamics of conflict behavior of young people in the context of blended learning.

Research methods. Theoretical analysis, psychodiagnostic techniques (Thomas test, Moreno sociometry, questionnaires), correlation analysis, and statistical data processing were applied.

The main scientific result of the work is the identification of conflict-generating factors in student groups functioning in relocated institutions; analysis of behavioral strategies of students; development and testing of the psychological support program "Group Harmony and Dialogue" aimed at minimizing destructive forms of interaction.

Practical significance. The results can be used by psychological services of educational institutions to strengthen group cohesion, prevent conflicts, and support students' mental health in crisis conditions.

Keywords: conflict interaction, blended learning, relocation of educational institutions, digital disinhibition, conflict behavior strategies, verbal aggression, group cohesion, socio-psychological adaptation.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	11
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНФЛІКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ.....	14
1.1 Психологічна природа конфліктної взаємодії та стратегії її розв’язання в юнацькому віці.....	14
1.2 Специфіка групової динаміки здобувачів освіти в умовах релокації та вимушеного переміщення.....	18
1.3 Психологічні особливості змішаного навчання як чинник трансформації міжособистісних конфліктів.....	21
Висновки до розділу 1.....	25
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОНФЛІКТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ РЕЛОКАЦІЇ.....	28
2.1 Обґрунтування вибору методів та організація дослідження конфліктності в умовах змішаного навчання.....	28
2.2 Психологічний аналіз стратегій конфліктної поведінки та психологічного клімату в релокованому середовищі.....	38
2.3 Кореляційний аналіз чинників конфліктності та особливостей взаємодії здобувачів освіти.....	42
Висновки до розділу 2.....	46
РОЗДІЛ 3 ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ТА МІНІМІЗАЦІЯ КОНФЛІКТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В РЕЛОКОВАНОМУ ЗАКЛАДІ	48
3.1 Обґрунтування та структура програми психологічного супроводу конфліктної взаємодії.....	48
3.2 Аналіз ефективності впровадження заходів із корекції конфліктної поведінки здобувачів освіти.....	52

3.3 Рекомендації для психологів та педагогів щодо управління конфліктами в умовах змішаного навчання.....	54
Висновки до розділу 3.....	56
ВИСНОВКИ.....	59
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	61
ДОДАТКИ.....	66

ВСТУП

Глибокі трансформаційні процеси, що охопили систему вітчизняної професійної освіти в умовах воєнного стану, зумовлюють потребу в оновленні парадигми психологічного супроводу. Особливого наукового фокусу потребують релоковані заклади, вимушені функціонувати у відриві від базової інфраструктури. На прикладі Краматорського вищого професійного училища, передислокованого на Тернопільщину, простежується специфічна модель змішаного навчання, де дистанційні модулі циклічно чергуються з інтенсивними очними фазами та компактним проживанням здобувачів у гуртожитку.

Така організаційна специфіка суттєво змінює архітектуру міжособистісних зв'язків. Конфліктна взаємодія всередині груп набуває нових форм, що детерміновані «циклічним стресом» та гострою фазою адаптації до нових умов. Відтак, актуальність теми підсилюється нагальною потребою у валідизації програм підтримки ментального здоров'я та методів згуртування колективів у подібних кризових обставинах.

Аналіз фахових джерел засвідчує, що загальні теоретичні аспекти конфлікту ґрунтовно досліджено у працях М. Пірен, Л. Орбан-Лембрик та Г. Ложкіна. Питання індивідуальних стратегій у конфліктних ситуаціях висвітлено в роботах К. Томаса, Р. Кілманна та У. Юрі. Водночас аспекти психологічної резильєнтності та допомоги в кризових станах аналізувалися вітчизняними фахівцями В. Духневичем, Т. Титаренко, О. Блиновою та О. Кокуном. Попри таку ґрунтовну базу, специфіка конфліктності саме релокованих здобувачів освіти, які функціонують у гібридному форматі навчання, досі потребує цілісної експлікації.

Об'єктом дослідження обрано процес конфліктної взаємодії здобувачів освіти. Предметом дослідження виступають стратегії, чинники та динамічні

характеристики конфліктної поведінки молоді в умовах територіального переміщення закладу та чергування дистанційної і очної форм навчання.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та наступному емпіричному вивченні особливостей конфліктності здобувачів освіти в умовах релокації, а також у проектуванні й апробації спеціалізованої програми психологічного супроводу для мінімізації деструктивних форм взаємодії.

Гіпотеза дослідження базується на припущенні, що синергетичний вплив чинників релокації та змішаного навчання провокує зростання конфліктогенного потенціалу групи. Це проявляється у виборі неконструктивних поведінкових стратегій і потребує впровадження програми психокорекції.

Для розв'язання поставленої мети визначено такі завдання:

1. Систематизувати наявні теоретико-методологічні підходи до вивчення психології конфлікту в умовах вимушеного переміщення осіб.
2. Виявити та описати структуру основних конфліктогенів, що виникають усередині груп здобувачів освіти після релокації закладу.
3. Організувати комплексне емпіричне дослідження стратегій поведінки здобувачів у конфліктних ситуаціях (враховуючи специфіку онлайн та офлайн форматів).
4. Здійснити впровадження та апробацію програми психологічного супроводу «Гармонія групи та діалог».
5. Проаналізувати результативність впроваджених заходів та надати методичні поради для фахівців психологічної служби.

Для забезпечення достовірності висновків застосовано розгалужену систему методів. Теоретичний блок охоплював аналіз та порівняння концептуальних підходів. Емпіричний блок реалізовано через діагностичний комплекс, що включав: тест К. Томаса, опитувальник ВРАQ-24 А. Басса та А. Пері, підхід О. Кокуна до діагностики адаптованості, соціометрію Дж. Морено та методику СРА К. Роджерса

і Р. Даймонд. Математико-статистична обробка проводилася із застосуванням кореляційного аналізу (коефіцієнти r -Пірсона та ρ -Спірмена) та перевіркою значущості відмінностей за t -критерієм Стьюдента.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження доповідались і обговорювались на науково-практичних заходах міжнародного та всеукраїнського рівнів, зокрема:

1. XI Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих в системі неперервної освіти» (БІНПО, 11 грудня 2025 р.).
2. VII Міжнародна викладацько-студентська науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм» (м. Кременчук, 20 березня 2026 р.).
3. Науково-практичний семінар «Психолого-педагогічний супровід здобувачів закладів професійної освіти в умовах війни та післявоєнної адаптації» (БІНПО, 27 березня 2026 р.).

Теоретичне значення результатів полягає в уточненні психологічного змісту поняття «цифровий слід» конфлікту та виявленні трансформацій конфліктної поведінки в умовах релокації. Практичне значення визначається створенням та апробацією цілісної програми супроводу, яка може бути успішно масштабована на діяльність психологічних служб закладів професійної освіти в кризових умовах.

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНФЛІКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

1.1 Психологічна природа конфліктної взаємодії та стратегії її розв'язання в юнацькому віці

У межах сучасної психологічної парадигми конфліктна взаємодія інтерпретується як багатогранний соціально-психологічний феномен, виникнення якого зумовлене об'єктивним або суб'єктивним зіткненням протилежно спрямованих векторів цілепокладання, інтересів чи ціннісних орієнтацій суб'єктів комунікації [40, с. 19]. Стосовно юнацького віку, що традиційно визначається як сензитивний етап для професійної самоідентифікації, конфліктність постає як іманентна характеристика загального процесу соціалізації здобувача освіти.

Теоретичний аналіз провідних підходів дає підстави розглядати конфлікт не лише в деструктивному аспекті, а й як вагомий детермінант трансформації групової динаміки. Зокрема, у працях Г. Ложкіна та Н. Пов'якель акцентується увага на тому, що в студентському середовищі конфліктна ситуація функціонує як «[...] інструмент соціального пізнання, спосіб перевірки міцності зв'язків та засіб самоствердження особистості в колективі» [20, с. 42]. Водночас критичний перегляд наукових доробків І. Данилюка вказує на необхідність доповнення класичних концепцій фактором екзогенної соціальної напруженості. В умовах воєнного стану цей фактор здатний каталізувати перехід ситуативних суперечок у площину затяжних кризових станів [10, с. 58].

Для системного розуміння генезису конфліктності в юнацькому періоді доцільною є експлікація його внутрішньої структури. Відповідно до наукових поглядів С. М. Духневича, будь-який акт протистояння інтегрує в собі об'єктивні складники (безпосередній предмет та об'єкт) та суб'єктивні детермінанти (ментальні образи ситуації у свідомості опонентів). Дослідником підкреслюється,

що саме «викривлене сприйняття дій партнера по комунікації часто стає головним детермінантом ескалації напруження» [11, с. 84].

При вивченні специфіки юнацького віку особлива увага приділяється концепції С. О. Ставицької, де цей етап життєвого шляху маркується як період інтенсивної кристалізації ціннісної ієрархії та активного пошуку ідентичності. Характерний для цього віку максималізм, емоційна рухливість (лабільність) та гіпертрофована реакція на оціночні судження однолітків роблять здобувачів освіти високочутливими до конфліктогенних впливів. У такому контексті конфлікт нерідко виконує функцію маніфестації та захисту особистісних кордонів, що перебувають у стані формування [38, с. 142].

Фундаментальним аспектом дослідження постає механізм вибору індивідом конкретної стратегії поведінки в умовах відкритого протистояння. Класична теоретична модель, запропонована К. Томасом та Р. Кілманном, диференціює п'ять базових поведінкових ліній: суперництво, співпрацю, компроміс, уникнення та пристосування [55, с. 892]. Змістовна сутність зазначених стратегій може бути розкрита крізь призму балансу міжособистісних інтересів:

- суперництво (конкурентний тип): характеризується жорсткою фіксацією на власних цілях при одночасному ігноруванні або блокуванні потреб іншої сторони;
- співпраця: реалізується через парадигму «виграш-виграш» і орієнтована на детермінацію конструктивного рішення, що інтегрує запити обох учасників;
- компроміс: базується на досягненні консенсусу шляхом взаємних парціальних поступок, що нерідко має характер превентивного або тимчасового врегулювання;
- уникнення: виявляється у формі свідомої чи неусвідомленої дезерції з поля конфлікту, що створює ризик його подальшої консервації («заморожування»);

- пристосування: передбачає пріоритетність інтересів партнера над власними заради нівелювання напруги та збереження цілісності групи [14; 37; 39].

Аналізуючи процесуальну динаміку конфлікту, доцільно виокремити такі послідовні етапи: виникнення передумов, безпосередній інцидент, фаза ескалації, кульмінаційна точка та етап завершення (вирішення). У роботах В. Семиченко зауважується, що молодіжному середовищу властивий прискорений перехід від первинного інциденту до розгортання протистояння, що пояснюється підвищеною імпульсивністю та недостатнім рівнем саморегуляції здобувачів освіти [36, с. 192].

Окремий науковий інтерес у межах даного дослідження викликає детермінація конфліктних ситуацій. На основі узагальнення праць О. В. Костирі та Л. М. Павлюк пропонується класифікація чинників конфліктності в академічному середовищі за трьома основними векторами [19; 30]:

1. Екзогенні (зовнішні) чинники. До цієї категорії віднесено об'єктивні параметри організації освітнього простору. У межах поточної роботи визначальне значення має фактор релокації навчального закладу та загальний фон соціально-політичної турбулентності. Зазначені умови формують атмосферу хронічної напруженості, відчуття дефіциту безпеки та побутовий дискомфорт, що в сукупності знижує поріг фрустраційної толерантності суб'єктів освіти.
2. Соціодинамічні (внутрішньогрупові) чинники. Дана група зумовлена структурно-функціональними характеристиками колективу. Найбільш рельєфно тут фіксується конкуренція за неформальний лідерський статус, що активізується під час трансформації умов навчання, а також дифузія соціальних ролей. Недостатній рівень групової згуртованості та розмитість спільних ціннісних орієнтирів сприяють фрагментації групи на мікрогрупи з високим рівнем міжособистісної дистанції.

3. Ендогенні (особистісні) чинники. Пов'язані з індивідуально-психологічним профілем учасників. Ключовими тут постають рівні емпатії та емоційного інтелекту: доведено, що дефіцит здатності до співпереживання корелює з інтенсивністю вербальної агресії. Важлива роль відводиться також конфліктологічній компетентності – здатності суб'єкта обирати конструктивні алгоритми взаємодії замість деструктивної ескалації.

Варто наголосити, що в реальних умовах життєдіяльності зазначені групи факторів перебувають у стані щільної інтерференції. Зовнішній стрес, спричинений територіальним переміщенням закладу, виступає потужним каталізатором особистісної агресивності, що зрештою зумовлює дезінтеграцію академічної спільноти.

Така взаємозалежність актуалізує суб'єктний підхід В. Татенка, згідно з яким конфлікт розглядається не як стихійна подія, а як продукт внутрішньої активності особистості. Слушним є зауваження дослідника про те, що «конфлікт є не просто зіткненням сил, а результатом активного вибору суб'єкта, який конструює свою поведінку відповідно до власних ціннісних орієнтирів» [40, с. 22]. Дана теза має фундаментальне значення для наукового пошуку, оскільки теоретично обґрунтовує можливість цілеспрямованої корекції: через розвиток конфліктологічної компетентності здобувача стає можливим навчання свідомому вибору конструктивних стратегій.

Таким чином, результати теоретичного аналізу підтверджують, що природа конфліктної взаємодії в юнацькому віці має полідетермінований характер. Вона обумовлюється як віковими закономірностями (зокрема, кризою ідентичності), так і специфікою соціального макроконтексту. Розуміння структури та динамічних характеристик конфлікту створює необхідне підґрунтя для подальшого аналізу впливу специфічних умов релокації на систему міжособистісних стосунків здобувачів освіти.

1.2 Специфіка групової динаміки здобувачів освіти в умовах релокації та вимушеного переміщення

Глибокий психологічний аналіз конфліктної взаємодії в середовищі здобувачів освіти не видається можливим без детального врахування специфіки соціокультурного та просторового середовища, у якому вона розгортається. В умовах воєнного стану таким детермінуючим середовищем стає релокований заклад освіти. Процес релокації в даному контексті інтерпретується не просто як технічне переміщення матеріально-технічної бази, а насамперед як масштабна й багатовекторна трансформація соціальної ситуації розвитку всіх учасників освітнього процесу, що справляє безпосередній вплив на перебіг групової динаміки.

Традиційно під поняттям «групова динаміка» розуміється цілісна сукупність інтеракційних процесів, що протікають у групі: від моменту її ініціації та структурування до фаз трансформації або диференціації. Як зауважується у працях М. С. Чорної, за умови стабільного соціального фону група проходить закономірні етапи згуртування, проте в ситуаціях гострих соціально-політичних криз зазначені процеси набувають нелінійного, стрибкоподібного та значною мірою непередбачуваного характеру [46, с. 88].

Для груп здобувачів освіти, що перебувають у стані релокації, характерним постає феномен «подвійної депривації», який полягає у втраті звичного територіального та життєвого простору (дому, звичної будівлі навчального закладу) при одночасному розриві сталих соціальних зв'язків. О. Є. Блиновою наголошується, що фактор вимушеної міграції виступає потужною психотравмуючою детермінантою, яка «[...] потребує від особистості мобілізації всіх адаптаційних ресурсів для збереження психологічного благополуччя та відновлення соціальних зв'язків» [3, с. 18]. Перебування в такому стані підвищує сензитивність здобувачів освіти до будь-яких внутрішньогрупових суперечностей.

Особливого значення набуває розгляд стадій групового розвитку крізь призму викликів релокації. Якщо, згідно з класичною моделлю Б. Такмена, етап «штурмінгу» (конфліктна фаза) розглядається як закономірний етап притирання учасників, то в обставинах релокації ця фаза має тенденцію до хронізації. Це пояснюється накладанням стандартних лідерських амбіцій на перманентний стрес від загальної невизначеності. Ю. О. Бохонковою підкреслюється, що внутрішньо переміщені особи нерідко переживають кризу ідентичності, яка в межах академічної групи маніфестується через зростання дратівливості, агресивності та суттєве зниження порогу соціальної толерантності [5, с. 46].

Вагомим чинником трансформації групової архітекτονіки виступає вимушена територіальна спільність. Здобувачі освіти Краматорського ВПУ, проживаючи компактно в гуртожитках на новій базі дислокації, опиняються в ситуації неперервної міжособистісної близькості. Л. М. Коробкою це визначається як «фактор вимушеної згуртованості», де фактична відсутність приватного простору стає домінуючим конфліктогеном [17, с. 116].

На основі аналізу наукових розвідок та практичного досвіду функціонування закладів у кризових умовах виокремлюються наступні специфічні особливості міжособистісної взаємодії в таких колективах:

1. Актуалізація захисних механізмів та феномен «псевдозгуртованості». У відповідь на критичну екзогенну загрозу (воєнні дії, територіальне переміщення) у групах спостерігається інтенсивна, проте короткочасна консолідація. Як зазначає Н. Є. Завацька, подібна згуртованість має переважно захисний, ситуативний характер і позбавлена підґрунтя у вигляді глибокої симпатії чи спільних ціннісних орієнтацій [12, с. 92]. За найменшого внутрішнього інциденту така структура демонструє схильність до розпаду на ворогуючі мікрогрупи. Внутрішня напруженість, що акумулювалася учасниками задля колективного виживання, починає проєктуватися на

найближче оточення. У результаті відбувається заміщення образу «зовнішнього ворога» на образ «внутрішнього», що робить конфліктні зіткнення в групі атипово жорсткими та емоційно насиченими.

2. Рольова дифузія та деструкція лідерських позицій. В умовах релокації традиційна ієрархія групи піддається значній деформації. М. М. Павлюком наголошується, що лідери, які демонстрували ефективність у стабільному середовищі (м. Краматорськ), можуть втрачати свій статус у нових обставинах, якщо виявляють нездатність до адаптації [30, с. 98]. Натомість актуалізуються «ситуативні лідери», чий авторитет ґрунтується на вищому рівні пристосованості до побутових викликів або цифровій компетентності. Процеси рольової дифузії провокують нові хвилі боротьби за домінування, де конфлікт виступає інструментом перерозподілу сфер впливу, що значно ускладнює стабілізацію соціально-психологічного клімату.
3. Емоційне зараження та девальвація когнітивного контролю. Тривале перебування в стресогенному полі веде до зниження емоційної резильєнтності. О. П. Самошкіним зауважується, що в релокованих групах фіксується висока швидкість трансляції негативних афектів: тривожність або ворожість одного суб'єкта миттєво поширюється на інших [35, с. 82]. Створюється ефект «порохової бочки», де випадкове зауваження викладача чи однолітка стає детонатором масштабної деструкції. У таких умовах раціональні стратегії (співпраця, компроміс) витісняються імпульсивними реакціями, оскільки когнітивна сфера особистості перевантажена вирішенням першочергових адаптаційних завдань.
4. Просторова депривація та побутовий рівень конфліктності. Компактне проживання в обмежених умовах гуртожитків формує ефект «закритої системи». За висновками Л. М. Коробки, неможливість усамітнення та постійна публічність приватного життя призводять до ерозії особистісних

кордонів [17, с. 119]. Дрібні побутові непорозуміння в таких обставинах автоматично експортуються в освітній простір, замикаючи безперервний цикл конфліктної взаємодії, що триває поза межами навчального часу.

Цілком слушною видається думка І. В. Онищенко щодо того, що психологічний супровід у таких специфічних обставинах має бути орієнтований не лише на врегулювання поточних інцидентів, а й на «[...] формування нових спільних цінностей та ритуалів взаємодії, які б допомогли групі подолати кризу адаптації та перейти від стадії конфронтації до продуктивної співпраці» [29, с. 81].

Таким чином, специфіка групової динаміки здобувачів освіти в умовах релокації визначається накладанням вікових криз юнацького періоду на кризу вимушеного переміщення. Це зумовлює виникнення унікального комплексу конфліктогенів, де міжособистісні суперечки постають не лише як боротьба за ресурси чи інтереси, а й як засіб емоційного відреагування на травматичний досвід зіткнення із зовнішнім світом.

1.3 Психологічні особливості змішаного навчання як чинник трансформації міжособистісних конфліктів

Сучасний етап модернізації професійної освіти маркується інтенсивною імплементацією моделі змішаного навчання (blended learning), що інтегрує традиційні аудиторні заняття з дистанційними формами інтеракції. Для релокованих закладів освіти зазначений формат постає фактично єдиним інструментом збереження неперервності освітнього процесу, проте його впровадження вносить суттєві корективи в архітектоніку та динаміку міжособистісних стосунків здобувачів.

Змішане навчання не інтерпретується як механічна сума онлайн- та офлайн-компонентів; воно формує якісно нову психологічну реальність. За висновками Т. Андерсона, у цифровому континуумі кардинально трансформується характер

соціальної присутності суб'єктів, що нерідко детермінує виникнення почуття ізоляції або, навпаки, призводить до дифузії професійних і особистісних кордонів у процесі комунікації [48, с. 142].

Критичний аналіз наукових доробків О. Л. Верніка дає підстави стверджувати, що у віртуальному просторі міжособистісна взаємодія стикається з бар'єром «цифрової опосередкованості». Дефіцит невербальних маркерів (мімічних реакцій, пантоміміки, паралінгвістичних особливостей інтонації) при текстоцентричному спілкуванні в месенджерах стає потужним джерелом когнітивних дисторсій. Ю. М. Мартинюком підкреслюється, що комунікативні бар'єри в обставинах дистанційної взаємодії часто спричиняють хибну інтерпретацію інтенцій співрозмовника, що формує латентне підґрунтя для виникнення конфліктних ситуацій [25, с. 126].

Специфіка трансформації конфліктності в умовах реалізації змішаного навчання експлікується через наступні аспекти:

1. Ефект «цифрової розгальмованості» та ерозія емпатійних здібностей. Відсутність безпосереднього візуального та сенсорного контакту в межах дистанційних модулів суттєво нівелює механізми соціального контролю. О. М. Плющем зауважується, що у віртуальному просторі активізується механізм «екранної анонімності», навіть за умови особистого знайомства учасників. Це призводить до використання більш категоричних і деструктивних висловлювань, ніж під час очної взаємодії, що провокує стрімку ескалацію вербальної агресії [33]. Додатково Т. П. Близнюк акцентує увагу на дефіциті «емоційного резонансу» у віртуальній комунікації, через що суб'єкт конфлікту позбавлений можливості безпосередньо спостерігати афективні реакції опонента, а це знімає внутрішні психологічні бар'єри для деескалації суперечки [2, с. 26].
2. Трансформація конфліктного хронотопу (ефект безперервності). Традиційний конфлікт в академічному середовищі зазвичай локалізований у просторі

навчального закладу та часових межах занять. Модель змішаного навчання надає конфліктній взаємодії ознак транскордонності. За твердженням О. Г. Мирошника, суперечність, ініційована під час очної лекції, моментально експортується у віртуальні спільноти, де розвивається в режимі 24/7 [27, с. 148]. Формується ефект «тотальної конфліктності», за якого здобувач позбавлений можливості психологічного дистанціювання від напруженої ситуації, що прискорює емоційне вигорання.

3. Комунікативні викривлення та специфіка «текстової агресії». Брак паралінгвістичної інформації стає джерелом виникнення специфічних конфліктогенів. Ю. М. Мартинюком наголошується на ризиках «помилкової атрибуції мотивів»: нейтральне за змістом повідомлення, написане з використанням певного регістру чи за відсутності візуальних символів (смайлів), може бути перцедоване як вияв неповаги або ворожості [25, с. 130]. Подібні спотворення стають тригерами латентних конфліктів, які переходять у відкриту фазу під час контактних сесій групи.
4. Екологічність та психологічна безпека цифрового ландшафту. У межах теорії екофасилітації П. В. Лушина змішане навчання розглядається як простір, що вимагає особливого підтримання психологічного балансу. Автор зазначає, що в кризових умовах цифрова інтеракція повинна бути «екологічною», проте на практиці фіксується виникнення «цифрової дискримінації». А. М. Львовичкіною додається, що нерівний доступ до ресурсів (технічні збої, відключення електроенергії) породжує конфлікти на ґрунті відчуття суб'єктивної несправедливості: особи, які не мають можливості стабільного під'єднання, нерідко стають об'єктами стигматизації або звинувачень у невідповідальності з боку колективу [23, с. 35].
5. Ризики кібердискримінації та переслідування. Деструктивною формою трансформації конфліктності є перехід суперечок у площину кібербулінгу. В

умовах релокації, на фоні високої загальної тривожності, агресивні імпульси реалізуються через створення негативного контенту, тролінг або поширення дезінформації в закритих групах. Т. М. Титаренко підкреслює особливу хворобливість таких атак для здобувачів, які втратили дім, оскільки для них цифровий простір часто є ключовим інструментом підтримки ідентичності та зв'язку з минулим досвідом [42, с. 115].

У науковому дискурсі Д. Гаррісона окремо підкреслюється необхідність формування «когнітивної присутності». Стверджується, що без належної фасилітації цифрові інструменти здатні посилювати роз'єднаність групи, блокуючи перехід до продуктивної співпраці [49, с. 94]. Варто констатувати, що за умов змішаного навчання конфлікти схильні набувати форм кіберцькування, що є вкрай небезпечним для психологічного стану осіб, які вже перебувають під тиском чинників воєнного стану та релокації [2, с. 24].

Отже, змішане навчання виступає специфічним каталізатором міжособистісних суперечностей, що вимагає від психологічної служби впровадження новітніх стратегій втручання. Конфлікт у цій системі втрачає ознаки локального інциденту, стаючи частиною складного цифрового сліду особистості, що докорінно змінює механіку його подолання та актуалізує розвиток цифрової етики та емоційної компетентності учасників освітнього процесу.

Висновки до розділу 1

Грунтовний огляд методологічних засад та наукових праць вітчизняних і закордонних авторів уможливив цілісне відтворення психологічної суті конфліктної взаємодії студентської молоді в контексті сучасних екстремальних викликів. Аналіз існуючих теоретичних підходів дозволяє констатувати, що конфліктність у юнацькому періоді не розглядається як суто негативне явище, адже вона виступає багатогранним інструментом соціального становлення. Саме в ситуаціях

протистояння відбувається активне формування ідентичності особистості та поступове визначення кордонів власної незалежності.

Встановлено, що перевага певної стратегії поведінки від продуктивного діалогу до відвертої конфронтації залежить не стільки від зовнішніх обставин, скільки від сформованої внутрішньої позиції суб'єкта та його особистої системи цінностей. Важливим теоретичним підсумком стало твердження про те що в ситуації значної соціальної нестабільності характерні вікові кризи осіб юнацького віку набувають обтяженого перебігу. Це зумовлює помітну переорієнтацію реакцій молоді на користь захисних або навіть агресивних способів розв'язання міжособистісних суперечностей.

Вагомим чинником серед переліку детермінант що суттєво змінюють характер взаємодії між студентами виступає територіальне переміщення навчальної установи. Огляд наукових праць присвячених питанням вимушеного переселення дає змогу стверджувати що релокація стає потужним стимулом для глибоких соціальних трансформацій усередині студентських колективів. Ситуація втрати стабільного середовища та розриву звичних контактів зумовлює виникнення хронічного стресового стану на фоні якого часто спостерігаються прояви групового регресу чи невизначеності соціальних ролей.

Наявні дослідження доводять що обмеженість простору через необхідність спільного проживання молоді в тимчасових локаціях практично виключає можливість особистої приватності. Саме це перетворює звичайні побутові питання на постійне джерело напруження та суперечок. У таких складних обставинах зіткнення інтересів часто мають заміщений характер адже вони стають способом вивільнення внутрішньої тривоги яку неможливо спрямувати на зовнішні загрози воєнного часу. Отже конфліктна поведінка в умовах релокації перетворюється на специфічний спосіб неусвідомленого пристосування до травматичних реалій що

своєю чергою вимагає розробки особливих методів психологічної підтримки та медіації в групах.

Ще одним рівнем складності у структурі конфліктів стає застосування моделі змішаного навчання адже в обставинах релокації такий формат залишається фактично єдиним способом організації освітнього процесу. Аналіз особливостей цифрової комунікації підтвердив що віртуальний простір зводить специфічні перепони для емпатії та провокує прояви мережевої розкнутості або ворожості в листуванні. Брак невербальних сигналів у месенджерах чи на навчальних сервісах призводить до викривленого сприйняття інформації коли цілком нейтральні фрази починають трактуватися як агресивні чи зневажливі.

Важливим є спостереження про те що змішаний формат зумовлює ерозію територіальних бар'єрів у конфліктах та надає їм безперервності оскільки протистояння більше не обмежуються простором навчального закладу. Вони супроводжують студента у цифровому середовищі цілодобово що суттєво посилює загрозу емоційного вигорання та сприяє виникненню випадків дискримінації в інтернеті. Подібна інтерференція конфліктних ситуацій робить їх більш виснажливими оскільки студент втрачає відчуття захищеності власного приватного простору.

Завершуючи огляд теоретичних засад можна констатувати що сучасна конфліктна взаємодія студентів Краматорського ВПУ є багатогранним феноменом адже в ньому поєднуються вікові особливості молоді та травматичні наслідки релокації разом із викликами цифрового спілкування. Така ситуація зумовлює нагальну потребу у створенні та практичному застосуванні комплексних програм психологічної підтримки які будуть спрямовані на формування культури конструктивної взаємодії та розвиток етики мережевого спілкування чи особистої психологічної стійкості.

Викладені теоретичні висновки дають можливість чітко визначити напрям наступного практичного етапу роботи. Його метою стане глибока діагностика реального стану конфліктності в студентських колективах а також пошук найбільш вагомих чинників що впливають на формування загального соціально-психологічного настрою в умовах переміщеного освітнього середовища.

РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОНФЛІКТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ РЕЛОКАЦІЇ

2.1 Обґрунтування вибору методів та організація дослідження конфліктності в умовах змішаного навчання

Емпірична верифікація психологічних особливостей конфліктної взаємодії здобувачів освіти в обставинах релокації базується на комплексному підході, що дозволяє інтегрувати аналіз індивідуально-типологічних реакцій особистості з вивченням загальної групової динаміки. Відповідно до визначеної мети та завдань роботи, розроблена дослідницька програма орієнтована на виявлення кореляційних взаємозв'язків між стратегіями поведінки в конфлікті, проявами агресивності, актуальним станом адаптованості та соціометричною структурою міжособистісних стосунків усередині академічних груп.

Методологічний базис емпіричного етапу становлять принципи об'єктивності, системності та суворого дотримання конфіденційності. Згідно з вимогами адміністрації Краматорського ВПУ щодо забезпечення вірогідності отриманих даних, у процесі дослідження використано виключно стандартизовані оригінальні версії психодіагностичних методик. Психометрична чистота інструментарію та валідність кінцевих результатів забезпечувалася повною відсутністю будь-яких редакційних змін у формулюваннях запитань, послідовності тверджень чи встановленій системі нарахування балів.

Сформований діагностичний комплекс включає п'ять взаємодоповнюючих методик, першою з яких виступає тест-опитувальник К. Томаса «Стратегії поведінки в конфліктній ситуації» (у адаптації Г. В. Пов'якель) (див. Додаток Б) [20].

Зазначений інструментарій постає провідним стандартизованим засобом у сучасній конфліктології, що дозволяє диференціювати типові для індивіда способи

реагування на ситуації розбіжності інтересів. Теоретичним підґрунтям методики є двомірна модель Томаса–Кілманна [55], згідно з якою поведінкова лінія людини в конфлікті аналізується через два незалежні параметри:

- напористість (активність): відображає ступінь прагнення особистості до задоволення власних інтересів;
- кооперація (пасивність): вказує на готовність до врахування та задоволення інтересів іншої сторони.

Процедура та структура. Конструкція опитувальника передбачає 30 пар тверджень (загалом 60 суджень), що згруповані за принципом «вимушеного вибору». У межах кожної пари респонденту необхідно обрати один варіант (А або Б), який найбільш точно репрезентує його реальну поведінкову модель. Застосування такої форми тестування спрямоване на нівелювання чинника соціальної бажаності відповідей, що дозволяє реконструювати об'єктивний «профіль конфліктності» здобувача освіти.

Зміст шкал та інтерпретація. Кількісна обробка результатів здійснюється за допомогою авторського ключа, де за кожну відповідь, що збігається з нормативним показником, нараховується 1 бал. Максимальний рівень вираженості кожної зі стратегій обмежений 12 балами. Відповідно до отриманих значень діагностується п'ять базових стратегій:

- суперництво (конкуренція): характеризується як активна, вольова стратегія, за якої суб'єкт прагне досягти мети виключно у власних інтересах, застосовуючи домінування, авторитет чи психологічний тиск на опонента;
- співпраця: розглядається як найбільш ресурсна та конструктивна модель, орієнтована на пошук альтернативного рішення, що повністю задовольняє потреби обох сторін через відкритий діалог та обмін інформацією;

- компроміс: передбачає врегулювання суперечності шляхом взаємних парціальних поступок, де кожна сторона частково жертвує своїми вимогами задля досягнення згоди;
- уникнення: пасивна стратегія, що маркується відсутністю прагнення як до кооперації, так і до відстоювання власної позиції, що часто веде до консервації («заморожування») конфлікту;
- пристосування: модель поведінки, за якої інтереси партнера ставляться вище за власні з метою збереження стабільності в групі та уникнення відкритого протистояння за будь-яку ціну.

Опитувальник стану агресії А. Басса та А. Пері (BPAQ-24) у адаптації Г. В. Пов'якель (див. Додаток А) [18].

Вибір зазначеного діагностичного інструментарію зумовлений необхідністю здійснення глибокого феноменологічного аналізу емоційної детермінації конфліктності здобувачів освіти. На відміну від традиційних методик, орієнтованих на констатацію лише поведінкових актів, цей опитувальник дає змогу диференціювати поведінковий, когнітивний та афективний складники агресивності. Такий підхід вважається критично важливим для цілісного розуміння генезису міжособистісних зіткнень у специфічних умовах релокованого середовища.

Структура та процедура. Опитувальник інтегрує 24 твердження, оцінювання яких респондентами здійснюється за 5-бальною шкалою Лікерта (від «зовсім не схоже на мене» до «дуже схоже на мене»). Застосування градієнтної оцінки дозволяє верифікувати не тільки факт наявності певної психологічної риси, а й інтенсивність її прояву. Кількісна обробка первинних даних реалізується шляхом агрегації балів за відповідними групами запитань згідно з авторським ключем.

Шкалювання та інтерпретація. Методикою передбачено отримання диференційованих показників за чотирма базовими шкалами:

- фізична агресія: відображає перевагу особистості до застосування фізичної сили як засобу вирішення суперечностей. Стосовно юнацького віку високі значення за даним параметром свідчать про дефіцит саморегуляції та виражену імпульсивність суб'єкта;
- вербальна агресія: фіксує використання мовленнєвих та паралінгвістичних засобів для нанесення психологічної шкоди опоненту (крик, погрози, інвективна лексика). Даний показник набуває особливої актуальності в межах змішаного навчання, де конфліктна взаємодія часто транслюється у площину цифрової комунікації та текстових дискусій;
- гнів: репрезентує афективний складник агресивності, що маркується психологічним збудженням та високою готовністю до конфліктної дії. Шкала дозволяє валідувати рівень дратівливості та емоційної лабільності учасників дослідження;
- ворожість: виступає когнітивним компонентом, що охоплює підозрілість, стійку недовіру до соціуму та схильність до негативної атрибуції мотивів оточуючих. Високий рівень ворожості розглядається як стабільне підґрунтя для формування пролонгованих (затяжних) конфліктних станів.

Методика діагностики рівня адаптованості особистості за О. М. Кокуном (див. Додаток Г) [15].

Дана діагностична процедура розроблена провідним вітчизняним фахівцем у галузі психології адаптації та професійного самовизначення. Вибір зазначеного інструментарію в межах дослідження зумовлений потребою в об'єктивній оцінці загального стану психофізіологічної та соціальної адаптації здобувачів освіти, які опинилися в обставинах вимушеного переміщення та територіальної релокації закладу. На відміну від універсальних опитувальників, методика О. М. Кокуна акцентує увагу на актуальному стані респондента, що дозволяє валідувати динаміку пристосування до змінених умов життєдіяльності.

Структура та процедура. Опитувальник базується на принципі самооцінки поточного стану суб'єкта. Процедура передбачає оцінювання респондентами низки показників, що стосуються соматичного самопочуття, емоційного фону, рівня працездатності та соціальної активності протягом останнього місяця. Встановлення такої часової експозиції дозволяє мінімізувати вплив випадкових ситуативних детермінант та реконструювати репрезентативну картину перебігу адаптаційного процесу.

Шкалювання та інтерпретація. Кількісна обробка результатів передбачає розрахунок інтегрального показника адаптованості. Отримані «сирі» бали конвертуються у стандартні значення (стени), що дає змогу диференціювати вибірку за трьома ієрархічними рівнями:

- високий рівень адаптованості: свідчить про наявність достатнього обсягу внутрішніх ресурсів особистості для ефективного функціонування в нових дескрипторах середовища, збереження високого рівня працездатності та продуктивності в міжособистісній взаємодії;
- середній (задовільний) рівень: маркує стан «нестійкої рівноваги», за якого адаптація забезпечується за рахунок інтенсивного напруження регуляторних систем організму та психіки. У таких умовах будь-який додатковий конфліктоген здатен спровокувати дезорганізацію поведінки;
- низький рівень адаптованості: вказує на стан вираженого дистресу, виснаження адаптаційних резервів та високу ймовірність маніфестації деструктивних форм конфліктної поведінки як специфічної захисної реакції на неможливість адекватного пристосування до вимог середовища.

Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонд (адаптація А. К. Осницького) [18; 31].

Зазначений інструментарій постає одним із найбільш ґрунтовних засобів у сформованому діагностичному комплексі. Застосування даної методики дозволяє

вийти за межі дескриптивного аналізу конфліктних стратегій і реконструювати глибинні психологічні механізми адаптаційного потенціалу особистості. Оскільки територіальна релокація закладу освіти радикально трансформує соціальне середовище, вивчення показників за Роджерсом–Даймонд дає змогу ідентифікувати специфічні внутрішні дефіцити (зокрема, ерозію самоприйняття або стан емоційного дистресу), що виступають детермінантами конфліктної напруженості.

Структура та процедура. Опитувальник характеризується високою диференційною здатністю завдяки репрезентативному обсягу – 101 твердження. Респондентам пропонується здійснити оцінювання кожного судження за 7-бальною шкалою (від «це до мене зовсім не відноситься» до «це мені цілком властиво»). Використання такої шкали забезпечує можливість максимально точної репрезентації суб'єктивних відчуттів реципієнта, що суттєво підвищує математичну коректність подальшої інтерпретації.

Шкалювання та інтерпретація. Опрацювання первинних даних реалізується як складний багатоступеневий процес, за якого бали агрегуються відповідно до «прямих» та «зворотних» пунктів ключа. Методика дозволяє верифікувати 6 інтегральних показників, кожен із яких має критичне значення для аналізу генезису конфліктів:

1. Адаптація – дезадаптація: відображає загальний рівень успішності інтеграції в оновлене соціокультурне середовище релокованого училища;
2. Самоприйняття – неприйняття себе: репрезентує ступінь конгруентності особистості та згоди із власними психологічними станами. Низьке самоприйняття розглядається як джерело внутрішньоособистісних конфліктів, що мають тенденцію до екстерналізації та проєкції на оточуючих;
3. Прийняття інших – неприйняття інших: виступає ключовим індикатором схильності до міжособистісної конфронтації. Високі значення за шкалою

«неприйняття інших» демонструють пряму кореляцію з рівнем ворожості та частотою відкритих зіткнень у групі;

4. Емоційний комфорт – дискомфорт: фіксує домінуючий афективний фон, рівень тривожності та загальне відчуття психологічної безпеки респондента;
5. Внутрішній контроль (інтернальність) – зовнішній контроль (екстернальність): відображає локус контролю особистості, тобто здатність до прийняття відповідальності за власну життєдіяльність або схильність до атрибуції причин невдач зовнішнім обставинам (зокрема, фактору війни чи релокації);
6. Прагнення до домінування – відомість: визначає превалюючу рольову позицію в структурі конфліктної взаємодії – від намірів підпорядкувати опонента до схильності до конформності.

Метод соціометричних вимірів за Дж. Морено (див. Додаток В) [43].

Соціометрія виступає репрезентативним інструментом для оперативного вивчення неформальної архітекtonіки академічної групи, ідентифікації систем симпатій, антипатій та виявлення латентних лідерів. В умовах територіальної релокації Краматорського ВПУ та імплементації моделі змішаного навчання міжособистісні зв'язки зазнають суттєвих трансформацій, що безпосередньо детермінує частоту та характер виникнення конфліктних ситуацій. Застосування соціометричного методу дозволяє візуалізувати «карту» соціальної напруженості колективу та верифікувати кореляцію між соціометричним статусом особистості (зокрема, категорією «ізольованих») та її конфліктною поведінкою.

Дослідження реалізовувалося за допомогою соціометричних карток, де кожному здобувачу пропонувалося здійснити вибори серед членів групи за двома диференційованими критеріями:

1. Навчально-виробничий критерій (наприклад: «З ким із групи Ви б воліли працювати в одній команді під час виконання складного практичного

завдання?»). Даний критерій орієнтований на виявлення ділових зв'язків та професійного авторитету учасників.

2. Емоційно-особистісний критерій (наприклад: «Кого з групи Ви б запросили на святкування особистої події?»). Зазначений параметр відображає рівень міжособистісної афіліації, близькості та довіри.

Кількість преференцій (виборів) була лімітованою (не більше трьох), що спонукало респондентів до більш відповідального та селективного прийняття рішень.

Аналітична обробка результатів. Математична інтерпретація отриманих емпіричних даних здійснювалася у три послідовні етапи:

Етап 1. Побудова соціоматриць. Формування зведених таблиць, до яких вносилися всі зафіксовані вибори респондентів за принципом «хто кого обрав». Це дозволило систематизувати первинний масив даних для подальшої статистичної обробки.

Етап 2. Розрахунок індивідуальних та групових індексів. Провідним показником визначено соціометричний статус особистості (С), що розраховувався за формулою:

$$C = \frac{n}{N - 1}$$

де n – кількість отриманих позитивних виборів, а N – загальна чисельність членів групи. На основі розрахованих індексів здобувачі диференціювалися за статусними категоріями: «зірки» (максимальна кількість виборів), «лідери» (висока соціальна популярність), «прийняті», «ізольовані» (відсутність виборів) та «відкинуті» (наявність негативних виборів або ігнорування).

Етап 3. Визначення індексу групової згуртованості. Даний інтегральний показник демонструє рівень цілісності колективу та його потенційну стійкість до внутрішньогрупових конфліктів.

Графічне представлення (Соціограма). Завершальним етапом аналізу постала побудова соціограми – графічної моделі структури групи у вигляді системи концентричних кіл. У центральній зоні розташовувалися суб'єкти з найвищим статусом («зірки»), на периферії – «ізолювані» члени групи. Такий візуальний метод аналізу дозволив ідентифікувати конфліктогенні мікрогрупи та специфічні «лінійні зв'язки», що генерують психологічну напруженість у груповій структурі.

Важливо акцентувати на тому, що під час формування діагностичного комплексу та безпосереднього проведення емпіричного дослідження було забезпечено суворе дотримання процедури стандартизації. Всі вищезазначені методики застосовувалися у їхніх автентичних версіях без внесення редакційних правок у формулювання запитань чи структуру шкал. Такий підхід гарантує високу методологічну валідність отриманих даних, що дозволяє здійснювати коректну статистичну обробку результатів, їхню інтерпретацію згідно з авторськими ключами та релевантне порівняння з нормативними показниками для відповідної вікової групи. Окрім того, дотримання методологічних вимог забезпечило етичність дослідження та об'єктивність аналізу психологічних особливостей конфліктності в умовах релокації закладу освіти.

Організація та процедура дослідження. Емпіричне вивчення реалізовувалося на базі Краматорського вищого професійного училища, що функціонує в умовах релокації. Процедура збору емпіричного матеріалу тривала протягом жовтня-листопада 2025 року та була адаптована до специфіки змішаного навчання.

Очне тестування проводилося в аудиторних умовах за місцем фактичного розташування закладу. Дистанційний етап діагностики організовувався за допомогою платформи Google Forms із дотриманням повної відповідності цифрових інструментаріїв паперовим оригіналам. Процедура була уніфікованою для всіх учасників та включала стандартизований інструктаж, фіксований часовий

регламент (45–60 хвилин) та гарантування анонімності відповідей. Загальна вибірка дослідження склала 60 здобувачів освіти (32 юнаки та 28 дівчат) віком 15–18 років.

Математико-статистична обробка даних. Задля забезпечення об'єктивності, надійності та статистичної значущості отриманих результатів застосовано комплекс методів математичної статистики. Обробка первинних даних здійснювалася із залученням спеціалізованого програмного пакету SPSS Statistics та табличного редактора Microsoft Excel.

Статистичний аналіз передбачав наступні етапи:

1. Методи описової статистики. Використовувалися для первинного узагальнення даних: розрахунок середнього арифметичного значення (M), що репрезентує типовий рівень показника у вибірці, та стандартного відхилення (s), яке характеризує ступінь варіативності результатів. Також проведено аналіз частотних розподілів для диференціації респондентів за рівнями адаптованості та типами конфліктних стратегій.
2. Кореляційний аналіз. Застосовувався для встановлення щільності та спрямованості зв'язків між досліджуваними параметрами:
 - коефіцієнт лінійної кореляції r -Пірсона використовувався для виявлення взаємозв'язків між метричними показниками (зокрема, між рівнем загальної адаптованості за О. Кокуном та індексами агресивності за Бассом–Пері).
 - коефіцієнт рангової кореляції r -Спірмена застосовувався для аналізу зв'язків між показниками, виміряними в порядкових шкалах, що є актуальним для соціометричних статусів.
3. Порівняльний аналіз за критерієм t -Стьюдента. Даний метод використовувався для верифікації гіпотези про наявність статистично значущих відмінностей між окремими групами здобувачів (наприклад, порівняння параметрів конфліктності за гендерною ознакою або курсом

навчання). Використання цього критерію дозволяє стверджувати, що виявлені розбіжності мають закономірний, а не випадковий характер.

4. Якісний аналіз та інтерпретація. Отримані кількісні дані піддавалися зіставленню з теоретичними положеннями, що дозволило сформулювати цілісні висновки щодо специфіки конфліктної взаємодії в умовах релокації.

Таким чином, застосований системний підхід до організації емпіричного етапу, поєднання валідного діагностичного інструментарію та методів математичної статистики дозволяють отримати репрезентативні дані. Викладене обґрунтування методів постає фундаментом для подальшого якісно-кількісного аналізу особливостей конфліктності здобувачів освіти та розробки прикладних рекомендацій.

2.2 Психологічний аналіз стратегій конфліктної поведінки та психологічного клімату в релокованому середовищі

Аналіз результатів емпіричного дослідження розпочато з верифікації домінуючих стратегій поведінки здобувачів освіти в конфліктних ситуаціях за методикою К. Томаса. Отримані емпіричні дані дозволяють експлікувати особливості міжособистісної взаємодії в обставинах релокації закладу та тривалій експозиції у змішаному форматі навчання [20; 55].

Для здійснення кількісного аналізу вибірки (N=60) здійснено розрахунок дескриптивних статистик (відсоткових частот та середніх значень) за кожною з досліджуваних стратегій. Узагальнені результати репрезентовано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Розподіл стратегій поведінки в конфлікті за методикою К. Томаса (N=60)

Стратегія поведінки	Середній бал (M)	Кількість осіб (абс.)	Відсоткова частка (%)
Суперництво (конкуренція)	8,4	15	25,0%
Співпраця	4,2	7	11,7%
Компроміс	6,8	13	21,6%
Уникнення	9,1	20	33,4%
Пристосування	3,5	5	8,3%
Разом	–	60	100%

Якісна інтерпретація отриманих даних свідчить, що найбільш розповсюдженою поведінковою моделлю серед здобувачів релокованого ВПУ є «Уникнення» (33,4%). Згідно з концептуальними поглядами Н. Завацької, подібна вибірковість постає наслідком специфічної соціально-психологічної детермінації конфліктності в умовах війни: особистість намагається зберегти залишки внутрішнього ресурсу через ігнорування зовнішніх дескрипторів напруженості [12]. У контексті вимушеного переміщення зазначене може інтерпретуватися як прояв «адаптивної втоми» молоді.

Другу позицію за інтенсивністю вибору посідає стратегія «Суперництво» (25,0%). Високий показник конкурентної спрямованості маркує зростання агресивних тенденцій, що детермінується дефіцитом персонального простору в місцях компактного проживання та цифровою опосередкованістю спілкування, де механізми соціальної фільтрації функціонують з низькою ефективністю [2; 25].

Наступним вектором дослідження став аналіз рівнів агресивності за методикою А. Басса та А. Пері. Отримані кількісні показники підтверджують

наявність зв'язку між конфліктною активністю та емоційною лабільністю здобувачів (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Показники рівнів агресивності за методикою Басса-Пері

Шкали агресивності	Низький рівень (%)	Середній рівень (%)	Високий рівень (%)
Фізична агресія	65%	20%	15%
Вербальна агресія	15%	45%	40%
Гнів	30%	40%	30%
Ворожість	25%	35%	40%

Виражений рівень вербальної агресії (40%) та ворожості (40%) корелює з висновками Ю. Мартинюк щодо функціонування комунікативних бар'єрів у дистанційному навчанні [25]. Дані результати свідчать про те, що конфлікти в релокованому середовищі переважно мають латентний когнітивний характер (підозрілість, негативні ментальні установки) та об'єктивуються через вербальні засоби у віртуальному континуумі.

Особливий науковий інтерес викликають результати діагностики адаптаційного потенціалу за методикою О. М. Кокуна [15]. Встановлено, що лише 15% вибірки демонструють високий рівень адаптованості. Натомість у 40% респондентів зафіксовано низький рівень, що супроводжується перцепцією емоційного дискомфорту та зниженням когнітивної працездатності. Як підкреслює О. Блинова, дефіцит адаптаційного ресурсу в умовах вимушеної міграції постає базовим тригером дезорганізації поведінки та ескалації внутрішньогрупової напруженості [3].

Для поглибленого аналізу внутрішньоособистісних чинників конфліктності залучено методику К. Роджерса та Р. Даймонд. Аналіз інтегральних показників дозволив ідентифікувати приховані психологічні дефіцити (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Результати діагностики соціально-психологічної адаптації (за Роджерсом-Даймонд)

Шкали опитувальника	Середній бал (М)	Рівень вираженості
Адаптація	62,4	Середній / Низький
Самоприйняття	58,1	Середній
Прийняття інших	42,3	Низький
Емоційний комфорт	45,6	Низький
Інтернальність (контроль)	51,2	Середній
Прагнення до домінування	64,8	Високий

Найбільш критичним визначено показник «Прийняття інших» (42,3 бали), який у переважної частини вибірки репрезентований на низькому рівні. Зазначене свідчить про домінування гіперкритичного ставлення до оточуючих, очікування агресії з боку соціуму та брак емпатійного резонансу, що є прямою презумпцією конфліктності. У синергії з високим прагненням до домінування (64,8 балів) це формує психотип, схильний до обрання стратегії суперництва в умовах релокації. Згідно з концепціями В. Панока, така структура особистості в обставинах соціальної турбулентності неминуче веде до дезадаптації та нівелювання групової згуртованості [31; 32].

Завершальним етапом аналізу стало вивчення групової архітектоніки за допомогою соціометрії Дж. Морено. Диференціація соціометричних статусів виявила таку тенденцію:

1. «Зірки» та «Лідери» (12%) – суб'єкти, які зберегли соціальний капітал та виступають аттракторами згуртованості;
2. «Прийняті» (48%) – центральна частина групи, що забезпечує її функціональну стабільність;

3. «Ізольовані» (30%) – значний відсоток осіб поза системою активних виборів, що експлікується специфікою дистанційного формату та стресогенністю релокації;
4. «Відкинуті» (10%) – респонденти з переважанням негативних виборів, що безпосередньо корелює з їх деструктивною конфліктністю.

Як зазначає І. Тичина, значна концентрація «ізолюваних» та «відкинутих» учасників свідчить про ризик фрагментації колективу та актуалізує потребу в цілеспрямованому психокорекційному втручанні [43].

Отже, проведений психологічний аналіз засвідчив, що конфліктна взаємодія здобувачів освіти в релокованому середовищі маркується домінуванням деструктивних стратегій уникнення та суперництва. Виявлені високі показники вербальної агресії, емоційного дискомфорту та значний рівень соціальної відчуженості свідчать про системне зниження адаптаційного потенціалу груп. Отримані емпіричні дані формують базис для подальшого кореляційного аналізу та розробки програми психологічної підтримки.

2.3 Кореляційний аналіз чинників конфліктності та особливостей взаємодії здобувачів освіти

Після проведення первинного дескриптивного аналізу окремих показників конфліктності та адаптованості (див. підрозділ 2.2), виникла наукова необхідність у встановленні статистично значущих зв'язків між даними феноменами. Зазначене дозволяє ідентифікувати релевантні індивідуально-психологічні детермінанти, що є предикторами формування конфліктної поведінки здобувачів освіти в умовах релокації.

Для верифікації статистичної достовірності виявлених тенденцій та визначення каузальних зв'язків між параметрами адаптації та конфліктності

здійснено математичну обробку масиву даних із залученням пакету SPSS Statistics. Сформована матриця кореляцій дозволила виокремити центральні чинники, що детермінують конфліктність у релокованому освітньому просторі (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Матриця кореляційних зв'язків показників конфліктності та адаптації (N=60)

Показники	Стратегія «Суперництво»	Стратегія «Співпраця»	Стратегія «Уникнення»
Загальна адаптованість (Кокун)	-0,44**	0,39*	-0,12
Вербальна агресія (Басс-Пері)	0,52**	-0,31*	0,28
Прийняття інших (Роджерс)	-0,38*	0,47**	-0,22
Самоприйняття (Роджерс)	-0,29	0,35*	-0,41**

Примітка: ** – значущість на рівні $p \leq 0,05$; * – значущість на рівні $p \leq 0,01$.

Аналіз отриманої кореляційної матриці дозволяє сформулювати низку закономірностей:

1. Взаємозв'язок адаптації та конфліктності. Констатовано наявність зворотного кореляційного зв'язку між інтегральним рівнем адаптованості за О. Кокуном та стратегією «суперництво» ($r = -0,44$). Це емпірично підтверджує концепцію О. Блинової про те, що дефіцит адаптаційного потенціалу в умовах вимушеної міграції провокує маніфестацію захисної агресії та гіпертрофоване прагнення до домінування як спосіб компенсації почуття незахищеності [3; 15].
2. Агресія як пресупозиція конфліктної поведінки. Найбільш виражений прямий зв'язок встановлено між вербальною агресивністю та стратегією

«суперництво» ($r = 0,52$). Зазначене свідчить про домінування експресивного характеру міжособистісних суперечностей у молодіжному середовищі релокованого ВПУ. Відповідно до поглядів Г. Пов'якель, неконтрольована вербальна експресія виступає деструктивним бар'єром, що нівелює можливість конструктивної взаємодії [20].

3. Детермінація самосприйняття. Верифіковано значущу закономірність: дефіцитарний рівень самоприйняття за Роджерсом–Даймонд корелює з преференцією стратегії «уникнення» ($r = -0,41$). Отже, здобувачі з низькою самоповагою та внутрішніми конфліктами схильні до самоізоляції та пасивного ігнорування суперечностей, що поглиблює стан їхньої соціальної дезадаптації в новому колективі [31].

Окремим етапом аналізу стало вивчення інтеркореляцій між соціометричним статусом та психологічними характеристиками учасників. Оскільки статус є ранговою величиною, використано коефіцієнт рангової кореляції r_s -Спірмена.

Виявлено статистично значущий зворотний зв'язок між статусним положенням у групі та рівнем вербальної агресії ($r_s = -0,42$ при $p \leq 0,05$). Це вказує на те, що особи з низьким статусом («ізольовані») частіше застосовують агресивні вербальні акти як деструктивну спробу привернення уваги або компенсації соціальної незатребуваності. Також підтверджено прямий зв'язок між статусом та рівнем емоційного комфорту ($r_s = 0,51$ при $p \leq 0,01$): висока соціальна позиція в групі є релевантним чинником психологічного благополуччя та позитивно корелює зі стратегією «співпраця» ($r_s = 0,45$).

Завершальним етапом емпіричного аналізу став компаративний аналіз показників за гендерною ознакою із застосуванням t -критерію Стьюдента (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Порівняння середніх значень конфліктності за гендерною ознакою (*t*-критерій Стьюдента)

Показник (шкала)	Юнаки (M ₁)	Дівчата (M ₂)	Значення t	Рівень значущості (p)
Суперництво	9,2	7,1	2,45	$p < 0,05$
Співпраця	3,8	4,9	1,12	$p > 0,05$
Фізична агресія	14,3	8,6	3,12	$p < 0,01$
Ворожість	15,1	16,8	0,98	$p > 0,05$

Інтерпретація результатів за *t*-критерієм

Фізична агресія: отримане значення $t = 3,12$ перевищує критичне, що вказує на статистично значущу диференціацію між юнаками та дівчатами ($p < 0,01$). Юнаки виявляють суттєво вищу схильність до силових методів розв'язання конфліктів.

Суперництво: виявлено значущу різницю ($t = 2,45$ при $p < 0,05$), що підтверджує більшу орієнтацію юнаків на домінування в конфліктній ситуації.

Ворожість та співпраця: значення t виявилися нижчими за критичні ($p > 0,05$), що свідчить про відсутність суттєвих гендерних відмінностей за цими параметрами. Це вказує на те, що рівень підозрливості та готовності до діалогу в релокованому середовищі є універсальною характеристикою вибірки, детермінованою загальними кризовими умовами.

Отже, застосування методів математичної статистики дозволило довести, що гендерний чинник впливає переважно на зовнішню форму об'єктивації конфлікту, тоді як стани дезадаптації та ворожості є загальними психологічними реакціями молоді на екстремальні умови релокації.

Висновки до розділу 2

У другому розділі реалізовано комплексне емпіричне дослідження психологічних особливостей конфліктності здобувачів освіти Краматорського ВПУ в умовах релокації. На основі статистичного опрацювання та якісної інтерпретації отриманих результатів сформульовано такі висновки:

Обґрунтовано та впроваджено діагностичний комплекс, що інтегрує п'ять взаємодоповнюючих методик (К. Томаса, А. Басса та А. Пері, О. Кокуна, К. Роджерса та Р. Даймонд, Дж. Морено). Завдяки такому підходу вдалося інтерпретувати конфліктність не просто як описову рису поведінки, а як цілком логічний наслідок руйнування механізмів соціально-психологічної адаптації людини в умовах кризи.

Констатовано домінування деструктивних стратегій конфліктної взаємодії. Найбільш репрезентативною стратегією визначено «Уникнення» (33,4%), що інтерпретується як специфічний прояв «адаптивної втоми» та прагнення до збереження психологічних ресурсів в умовах воєнного стану. Переважання агресивних стратегій подолання конфліктів (25,0%) над готовністю до продуктивної взаємодії (11,7%) свідчить про те що студенти в релокованому просторі частіше обирають боротьбу ніж спільний пошук виходу з проблемних ситуацій.

Отримані дані дозволяють говорити про значне поширення ворожих настроїв серед молоді оскільки високий рівень агресивності виявлено у 40% учасників дослідження. Важливо наголосити на тому що суперечки в цифровому освітньому просторі рідко набувають форми прямих зіткнень. Натомість вони існують як внутрішня напруга та підозрілість що супроводжуються агресивними мовленнєвими актами та загальним негативним налаштуванням щодо однокласників

Результати діагностики вказують на те що значна частина студентів має суттєві труднощі з адаптацією до нових умов. Лише невелика частка опитаних а саме 15% демонструє високий рівень пристосування тоді як у 40% випадків зафіксовано низькі показники. Ці дані тісно пов'язані з відчуттям емоційного розладу та недостатньою здатністю до співпереживання іншим що підтверджується середнім балом за методикою Роджерса-Даймонд. Соціометрія лише доповнила цю картину адже вона виявила помітну соціальну дистанцію в колективах де майже третина учасників опинилася в ізоляції а кожен десятий студент фактично відчуває себе відкинутим групою.

Математичний аналіз підтвердив системний зв'язок між здатністю до адаптації та рівнем конфліктності. Статистичні методи дозволили з'ясувати що низька адаптованість безпосередньо провокує посилення ворожості ($r = -0,48$ при $p \leq 0,01$) та вибір на користь суперництва. Доведено що соціометричний статус студента в групі є ключовим чинником його емоційного стану та визначає наскільки людина схильна до конструктивної співпраці.

Виявлено гендерну специфіку конфліктної активності. За допомогою t -критерію Стьюдента ідентифіковано значущі розбіжності: юнаки достовірно частіше схильні до фізичної агресії ($t = 3,12$) та конкурентної поведінки ($t = 2,45$). Водночас загальні рівні ворожості та інтолерантності є однаково високими незалежно від статі, що відображає спільний характер травматизації внаслідок вимушеної релокації.

Таким чином отримані під час дослідження дані підтверджують нагальну потребу у створенні та застосуванні спеціальної програми психологічної допомоги. Така робота має бути зосереджена на зниженні рівня агресивності та пошуку внутрішніх сил для адаптації студентів які тривалий час перебувають у стані соціального напруження.

РОЗДІЛ 3 ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ТА МІНІМІЗАЦІЯ КОНФЛІКТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В РЕЛОКОВАНОМУ ЗАКЛАДІ

3.1 Обґрунтування та структура програми психологічного супроводу конфліктної взаємодії

Спираючись на дані констатувального етапу, що засвідчили суттєвий дефіцит адаптивності, домінування стратегій суперництва чи уникнення, а також критичні показники вербальної агресії серед учнів Краматорського ВПУ, було спроектовано корекційно-розвивальну програму «Гармонія групи та діалог» (див. Додаток Д). Ключовий вектор програми спрямовано на нівелювання феномену «цифрової розгальмованості» та стабілізацію міжособистісного поля в специфічних умовах релокації закладу.

Психологічне обґрунтування структури та методів програми

Концептуальний базис програми вибудовано на інтегративній моделі, що враховує кумулятивний ефект воєнних чинників та цифровізації освіти. Методологічний фундамент склали такі положення:

1. Феноменологія «онлайн-дезінгібіції» (online disinhibition effect). В умовах гібридного навчання фіксується зниження емпатійного порогу та рефлексії в цифрових каналах зв'язку [40]. Програма містить блок вправ на «девіртуалізацію образу», що допомагають усвідомити суб'єктність партнера по комунікації за межами його цифрового аватара.
2. Концепція травма-інформованого підходу та релокаційного стресу. Оскільки здобувачі перебувають у стані перманентного дистресу через втрату звичного життєвого простору, до програми включено методи арт-терапії. Творча активність забезпечує безпечну екстерналізацію («винесення назовні») агресивних імпульсів, що накопичилися внаслідок соціальної депривації та невизначеності [37].

3. Модель ненасильницького спілкування (ННС) М. Розенберга. Ця технологія є базовою для розвитку вміння розмежовувати об'єктивні факти та суб'єктивні оцінки, що вкрай важливо для запобігання конфліктам у гуртожитках. Опанування навичок трансляції власних потреб без обвинувальних інтонацій дозволяє переводити потенційні конфлікти у формат конструктивного запиту. Мета програми: зниження індексу міжособистісної конфліктності, формування патернів конструктивної взаємодії в межах змішаного навчання та підтримка успішної адаптації молоді в умовах релокації.

Завдання програми:

1. Розвиток механізмів емоційної саморегуляції та здатності до стримування імпульсивних проявів агресії.
2. Актуалізація емпатійного відгуку та формування навички децентрації (сприйняття альтернативної точки зору).
3. Навчання практичним алгоритмам ненасильницької комунікації як в онлайн, так і в офлайн просторі.
4. Нівелювання соціальної напруженості, спричиненої тривалим спільним проживанням у закритих мікрогрупах.

Зміст програми корелює з вимогами Листа МОН України № 1/3737-22 щодо організації психологічної допомоги в період дії воєнного стану [36].

Структурно-організаційний аспект: Програма розрахована на 8 тематичних сесій (тривалістю 90 хвилин кожна) з періодичністю двічі на тиждень. Реалізація передбачає змішаний формат: очні тренінги (для посилення групової згуртованості) чергуються з онлайн-зустрічами в Google Meet (для відпрацювання культури цифрового діалогу).

План занять:

1. Блок «Я та моя емоційна сфера» (Заняття 1-2). Фокус на розпізнаванні власних тригерів агресії. Використовуються техніки арт-терапії та релаксації.

Мета: створення атмосфери довіри, зниження початкової тривожності.

Вправа «Мій цифровий та реальний образ». Студенти малюють два автопортрети: яким їх бачать в групі в Telegram та якими вони є насправді. Це дозволяє почати діалог про щирість та маски в мережі.

Прийняття правил групи. Важливим моментом є обговорення «цифрового етикету» (заборона на токсичні коментарі, використання стікерів-образ тощо).

2. Блок «Ми – одна команда» (Заняття 3-4). Орієнтований на подолання наслідків релокації. Вправи на довіру («Сліпий та поводитир», «Коло підтримки»).

Мета: розвиток навичок розпізнавання власних емоційних станів (гніву, образи, роздратування).

Вправа «Шкала роздратування». Студентам пропонується згадати ситуації з навчання (наприклад, коли викладач не побачив повідомлення або одногрупник написав щось образливе) і оцінити рівень гніву від 1 до 10. Обговорюються фізичні відчуття в тілі при цьому.

Техніка «П'ятисекундна пауза». Навчання алгоритму: «Відчути гнів → Глибокий вдих → Подумати про наслідок → Відповісти».

3. Блок «Цифровий етикет та медіа-гігієна» (Заняття 5-6). Аналіз конфліктів у месенджерах. Відпрацювання навичок «Я-повідомлень» у текстовому форматі.

Мета: згуртування групи на основі спільної долі та взаємодопомоги.

Методика «Карта нашого шляху». Студенти спільно створюють колаж або малюнок, де відображають шлях із Краматорська до Тернопільщини. Це допомагає легітимізувати спільний біль та перетворити його на ресурс згуртованості.

Вправа «Мій ресурс у новому місті». Пошук позитивних моментів у поточному середовищі, що знижує загальний рівень роздратованості, яка часто виміщується на одногрупниках.

4. Блок «Конструктивне розв'язання конфліктів» (Заняття 7-8). Рольові ігри, моделювання конфліктних ситуацій, що виникають у побуті (гуртожитку) та навчанні.

Мета: заміна деструктивної критики на конструктивний діалог.

Рольова гра «Конфлікт у месенджері». Учасникам видаються картки з ситуаціями (наприклад: «Хтось злив у загальний чат особисте фото»). Завдання – написати відповідь, використовуючи формулу: «Коли я бачу (факт)... я відчуваю (емоція)... бо мені важливо (потреба)... тому я прошу (прохання)».

Особлива увага в програмі приділена науковим поглядам Н. Ф. Шевченко щодо специфіки групової єдності в гібридному навчанні [40]. Акцент зроблено на компенсації дефіциту невербальних маркерів, що часто стає каталізатором непорозумінь в онлайні. Передбачено використання технік «емоційної візуалізації» для мінімізації когнітивних спотворень при сприйнятті повідомлень.

Отже, розроблена система психокорекції «Гармонія групи та діалог» є комплексною відповіддю на виклики, спричинені релокацією та трансформацією навчання в Краматорському ВПУ. Поєднання арт-терапевтичних методів, технік ННС та цифрової медіації створює умови для корекції не лише зовнішніх проявів конфлікту, а й глибинних детермінант агресії.

Очікується, що впровадження програми дозволить змінити деструктивні моделі поведінки на конструктивні, зміцнюючи загальну резильєнтність студентської спільноти.

3.2 Аналіз ефективності впровадження заходів із корекції конфліктної поведінки здобувачів освіти

Фінальний етап наукового пошуку був присвячений ретроспективному аналізу впровадження розвивальної програми «Гармонія групи та діалог», а також верифікації її дієвості через контрольний діагностичний зріз. Експериментальна апробація запропонованого комплексу тривала протягом двох місяців на базі релокованого Краматорського ВПУ, що дозволило зафіксувати динамічні трансформації адаптаційних механізмів у часовому вимірі.

Якісні характеристики процесу імплементації

На старті реалізації проєкту (заняття 1–2) спостерігався певний скептицизм учасників, зумовлений кумулятивним ефектом втоми від гібридних форматів навчання та специфікою побутової адаптації в умовах евакуації. Проте використання методів арт-терапевтичного впливу та технік психоемоційного розвантаження (детально описаних у підрозділі 3.1) допомогло нівелювати «психологічну резистентність» респондентів та розкрити їхній внутрішній ресурс.

Екзистенційним ядром програми стало заняття «Карта нашого шляху». Відкрита рефлексія та легітимізація колективної травми, спричиненої релокацією, зумовили докорінну зміну групової динаміки. Відбувся перехід від індивідуалістичних паттернів самозбереження до вибудовування стійкої ідентичності за моделлю «спільноти спільної долі». Усвідомлення смислової та емоційної єдності дозволило суттєво знизити рівень міжособистісної напруги у вибірці.

Кількісна оцінка результативності (контрольний етап)

По завершенню формувального впливу було проведено повторне тестування із залученням ідентичного психодіагностичного інструментарію. Компаративний

аналіз отриманих даних продемонстрував виражену позитивну динаміку за ключовими детермінантами конфліктності.

Трансформація поведінкових стратегій (за методикою К. Томаса)

Найбільш вагомими статистичними зрушеннями зафіксовано за показниками «Співпраця» та «Суперництво». Якщо на етапі констатації стратегію домінування (суперництва) як пріоритетну обирали 42% здобувачів, то після реалізації тренінгового курсу цей показник скоротився до 18%. Паралельно із цим частота вибору «Співпраці» зросла з 12% до 35%. Це підтверджує успішне опанування навичок пошуку конструктивних рішень навіть у стресогенних обставинах перебування в іншому регіоні.

Динаміка проявів агресивності (опитувальник Басса–Пері)

Виявлено значне зниження індексу вербальної агресії (на 28%), що прямо корелює з ефективністю блоку програми, присвяченого цифровій гігієні та етикету. Зафіксовано якісну трансформацію культури мережевої комунікації: мінімізацію інвективної лексики та токсичних проявів у групових чатах. Рівень непрямой агресії зменшився на 15%, що свідчить про розрядку прихованої напруженості в умовах гуртожитку.

Зміни в структурі групової згуртованості (соціометрія)

Повторна соціометрична процедура засвідчила декремент кількості «ізолюваних» осіб. Коефіцієнт групової єдності інтегрально підвищився на 0,22 пункти. Це валідує гіпотезу про те, що спрямований психологічний супровід сприяє успішній реінтеграції студентів, які раніше перебували в стані соціального відчуження через дистанціювання.

Вплив на середовище змішаного навчання

Емпірично доведено оптимізацію комунікативної етики на платформі Google Meet. За результатами спостереження викладачів, студенти почали частіше використовувати відеозв'язок (ввімкнення камер), застосовувати «Я-повідомлення»

в дискусіях та дотримуватися регламенту зустрічей. Такі результати підкріплюють тези Н. Ф. Шевченко [40] щодо того, що цілісність змішаного освітнього простору безпосередньо залежить від якості психологічної підтримки колективу.

Отримані емпіричні дані підтвердили загальну гіпотезу дослідження: профілактика конфліктності в умовах релокації є результативною лише за умови системного поєднання емоційної реабілітації з навчанням культурі інтеракції в гібридному середовищі.

3.3 Рекомендації для психологів та педагогів щодо управління конфліктами в умовах змішаного навчання

Аналіз отриманих у ході експерименту даних а також доведена успішність проєкту «Гармонія групи та діалог» дозволяють окреслити стратегічні напрями для оптимізації освітнього простору. Пропоновані нижче кроки релевантні для суб'єктів професійної підготовки як Краматорського ВПУ, так і загалом для переміщених закладів, що існують у гібридній площині взаємодії.

Вимоги до організації педагогічного середовища

Сьогодні особливого значення набуває офіційне впровадження внутрішнього «Протоколу цифрової взаємодії». Оскільки розмивання меж між навчанням та особистим життям є невід'ємною рисою змішаного формату, вкрай важливо чітко регламентувати способи спілкування. Це передбачає встановлення конкретних годин для зворотного зв'язку в чатах (наприклад, з 8:00 до 19:00), а також запровадження суворих етичних правил щодо візуального контенту. Зокрема йдеться про заборону агресивних стікерів чи зловживання великими літерами (Caps Lock) та обов'язкову присутність куратора в загальних обговореннях. Саме така передбачуваність правил стає фундаментом психологічного спокою для молоді, яка пережила релокацію.

Паралельно з цим варто впроваджувати комплексні заходи для зміцнення зв'язків у групі щоб подолати відчуття роз'єднаності та самотності. Зустрічі які поєднують живе спілкування в гуртожитку з онлайн-підключенням тих хто перебуває далеко допомагають сформувати реальний образ одногрупника замість його віртуальної копії. Вагому роль при цьому відіграє система вчасного виявлення тривожних сигналів. Якщо педагог помічає ознаки прихованого напруження такі як раптове зникнення студента з мережі з'їдливі зауваження чи ігнорування термінів виконання завдань це має стати приводом для негайного звернення до психологічної служби.

Пріоритети в діяльності практичного психолога

У межах професійної підтримки головну увагу варто зосередити на техніках витримування та опрацювання складних емоцій, а також на тілесних вправах для самозаспокоєння. Беручи до уваги накопичений травматичний досвід студентів, які пережили евакуацію, першочерговим є навчання методам «заземлення» (наприклад, поступовому розслабленню м'язів або дихальним практикам). Це допоможе молоді швидко опанувати себе під час сильних емоційних вибухів безпосередньо в гуртожитках чи інших місцях спільного проживання.

Не менш важливим напрямом є виховання культури медіа-гігієни. Оскільки тривога за власне життя, що підживлюється новинами, безпосередньо впливає на кількість сварок у побуті, навчання навичкам захисту власного інфопростору стає ключовим для збереження внутрішніх сил. Окрему увагу варто приділити використанню відеозв'язку в Google Meet. Роз'яснення того, як зникає співпереживання при вимкнених камерах, має стати частиною корпоративної етики закладу. Коли ми бачимо обличчя співрозмовника, це природним чином стримує бажання виявляти агресію та допомагає уникати марних конфліктів.

Орієнтири для здобувачів освіти

Студентам варто опанувати алгоритми зрілого зворотного зв'язку. Ця модель передбачає послідовні кроки: опис конкретного факту, пояснення власних відчуттів щодо нього та пропозицію до діалогу. Такий підхід значно знижує ризик того, що співрозмовник почне агресивно захищатися. Важливим завданням є засвоєння навички «цифрової паузи», яка допомагає перевести спілкування з мови емоцій у площу розумних аргументів. У гуртожитках доцільно запровадити практику «годин порозуміння», щотижневих неформальних зустрічей для обговорення правил спільного життя. Це дозволить вчасно розв'язувати дрібні суперечки та не дасть роздратуванню накопичуватися до критичної межі.

Загальний підсумок розділу

Резюмуючи викладене, можна стверджувати: апробована система супроводу постає цілісним механізмом нівелювання кризових впливів. Отримані результати підтвердили, що лише через синергію впливу на емоційну сферу та виховання культури цифрового діалогу можлива мінімізація деструктивних наслідків релокації. Позитивні зміни в показниках згуртованості та зменшення проявів словесної агресії підтверджують припущення про те, що безпека психологічного середовища виступає головною передумовою успішної соціалізації студента. Отже, реалізовані заходи не лише допомагають розв'язати наявні суперечності, а й створюють основу для професійної витривалості майбутніх фахівців.

Висновки до розділу 3

У межах третього етапу роботи було розроблено та практично апробовано комплексну програму психокорекції «Гармонія групи та діалог». Її ключовим завданням стала оптимізація взаємодії між студентами та розробка адресних

рекомендацій для учасників освітнього процесу, що перебувають в умовах релокації.

Аналіз результатів впровадження дозволяє виділити наступні ключові аспекти. Теоретичне підґрунтя програми. Робота базується на комплексному поєднанні арттерапевтичних технік, спрямованих на відновлення емоційної рівноваги після евакуації, засад ненасильницького спілкування та принципів медіагігієни. Таке поєднання дозволило знизити рівень мережевої розкнутості та компенсувати брак невербального контакту, який у дистанційному форматі зазвичай провокує агресію.

Реалізація програми. Програму «Гармонія групи та діалог» було адаптовано під специфічні запити Краматорського ВПУ. Протягом 8 занять у змішаному форматі вдалося трансформувати внутрішню структуру колективу. Робота з травматичним досвідом релокації допомогла змінити пріоритети студентів: замість конкуренції та конфліктів на перший план вийшли психологічна стійкість та взаємна підтримка.

Аналіз результативності. Ефективність заходів підтверджена порівняльним аналізом. Зокрема, використання стратегії «суперництво» за К. Томасом скоротилося з 42% до 18%, поступившись місцем співпраці. Рівень вербальної агресії в мережі впав на 28%, що вказує на покращення саморегуляції учнів. Соціометричні дані зафіксували зростання згуртованості на 0,22 пункти, що свідчить про подолання соціальної ізоляції окремих осіб.

Практичне значення. Розроблені рекомендації для педагогів та студентів зосереджені на створенні безпечного «гібридного» середовища. Пріоритетним визначено актуалізацію емоційних проявів через обов'язкове використання відеозв'язку та впровадження регуляторних етичних кодексів. Ці напрацювання можуть бути успішно використані іншими закладами освіти, що працюють в умовах релокації.

Отримані дані повністю підтвердили гіпотезу дослідження. Доведено, що поєднання емоційної реабілітації з розвитком цифрової культури та навичок діалогу є ефективним інструментом зниження конфліктності в сучасному кризовому середовищі.

ВИСНОВКИ

Проведене теоретико-прикладне дослідження дозволило розкрити специфіку конфліктної взаємодії в студентському середовищі під час реалізації змішаного формату навчання та в обставинах релокації освітньої установи. Систематизація отриманих даних зумовила виокремлення низки положень, які підтверджують виконання поставлених у роботі завдань:

Теоретичний базис. Огляд наукової літератури підтвердив складність природи конфліктності в юнацькому віці, яка суттєво деформується під тиском сучасних викликів. Доведено, що релокація установи створює ситуацію підвищеного адаптаційного навантаження, зумовленого одночасною втратою сталих соціальних зв'язків та примусовою інтеграцією в нове, часто обмежене середовище. Опосередкованість навчання стає причиною зниження бар'єрів віртуальної саморегуляції, наслідком чого виступає ерозія міжособистісної чутливості та активізація конфліктних проявів у мережі через брак візуальних сигналів від співрозмовника.

Результати емпіричного зрізу. Діагностика, проведена на базі Краматорського ВПУ, дозволила описати «кризовий профіль» конфліктності сучасних здобувачів освіти. Зафіксовано домінування стратегії «суперництво» (42%), що в умовах дефіциту стабільності стає своєрідною формою психологічного самозахисту. Натомість готовність до співпраці залишається на критично низькому рівні (12%). Соціометричні показники засвідчили деструкцію групових зв'язків: майже третина опитаних перебуває у статусі «ізольованих», а значна частина мікроконфліктів (40%) зумовлена помилковою інтерпретацією контексту повідомлень під час відеоконференцій.

Апробація корекційних заходів. Впровадження авторської програми «Гармонія групи та діалог» продемонструвало позитивну динаміку ключових показників. Порівняльний аналіз підтвердив зростання вибору стратегії співпраці

до 35%, одночасно зі зниженням індексу вербальної агресії на 28%. Коефіцієнт згуртованості колективу покращився на 0,22 пункти. Такі результати доводять валідність гіпотези: профілактика конфліктів у релокованих закладах потребує синтезу технік емоційної стабілізації (зокрема арт-терапії) та розвитку навичок цифрового етикету й ненасильницького спілкування.

Практична цінність. Сформований за результатами роботи інструментарій має прикладне значення для психологічних служб освітніх установ. Розроблені методичні поради фокусуються на актуалізації емоційних станів за допомогою обов'язкового візуального контакту та спільного осмислення пережитого травматичного досвіду евакуації. Попри наявні обмеження, результати дослідження створюють підґрунтя для майбутніх розвідок щодо професійної стійкості викладацького складу в кризових обставинах.

Узагальнюючи викладене, слід зазначити, що мета магістерської роботи досягнута повністю, а результати розкривають багатогранну природу конфліктів у сучасному освітньому просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Афанасьєва Н. В. Психологія конфлікту: навчальний посібник. Харків: ХНУВС, 2019. 184 с.
2. Близнюк Т. П. Особливості віртуальної комунікації сучасної молоді. *Психологічні перспективи*. 2020. Вип. 35. С. 22–31.
3. Блинова О. Є. Психологічне благополуччя та адаптаційний потенціал особистості в умовах вимушеної міграції. *Психологічні перспективи*. 2022. Вип. 40. С. 15–28.
4. Бойченко М. А. Психологічні особливості конфліктної взаємодії в підлітковому та юнацькому віці. *Психологічні науки: теорія і практика*. 2018. № 2. С. 15–21.
5. Бохонкова Ю. О. Соціально-психологічна адаптація внутрішньо переміщених осіб: виклики та ресурси. *Вісник СНУ ім. В. Даля*. 2023. № 4 (278). С. 44–51.
6. Ващенко І. В. Конфліктологія та теорія переговорів: навч. посіб. Київ: Вид-во «Ліра-К», 2021. 360 с.
7. Вернік О. Л. Особливості міжособистісної взаємодії в цифровому освітньому просторі. *Актуальні проблеми психології*. 2022. Т. 7, Вип. 52. С. 12–21.
8. Власенко І. А. Конфліктологічна компетентність майбутнього фахівця в умовах кризи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2023. Вип. 20 (65). С. 102–110.
9. Гірник А. М. Психологія конфлікту: підручник. Київ: Києво-Могилянська академія, 2016. 222 с.
10. Данилюк І. В. Психологія міжособистісного конфлікту в умовах соціальної напруженості. *Психологія і суспільство*. 2022. № 3. С. 56–68.
11. Духневич С. М. Психологія міжособистісної взаємодії: навч. посіб. Київ: КНТ, 2019. 210 с.

12. Завацька Н. Є. Соціально-психологічна детермінація конфліктності в молодіжному середовищі під час війни. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2023. № 1 (60). С. 89–98.
13. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я та психологічна допомога персоналу та студентам організацій в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2022. Вип. 1 (25). С. 7–16.
14. Ковбас В. В. Психологія конфлікту: теорія та практика розв'язання: навч. посіб. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 234 с.
15. Кокун О. М. Психологія професійного становлення особистості: монографія. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2017. 248 с.
16. Коляда О. М. Психологія юнацького віку: підручник. Київ: Видавничий дім «Кондор», 2017. 312 с.
17. Коробка Л. М. Психологічні особливості взаємодії в групах переселенців: ресурси згуртованості. *Проблеми політичної психології*. 2023. Вип. 27 (41). С. 114–125.
18. Корольчук М. С., Осьодло В. І. Психодіагностика: навч. посіб. Київ: КНТЕУ, 2017. 400 с.
19. Костиря О. В. Психологічні особливості міжособистісних конфліктів у студентських групах. *Габітус*. 2021. Вип. 22. С. 112–117.
20. Ложкін Г. В., Пов'якель Н. І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: навч. посіб. Київ: Професіонал, 2007. 416 с.
21. Лушин П. В. Екологічна психологія: теорія та практика екофасилітації: навч. посіб. Київ: Вид-во «Слово», 2018. 280 с.
22. Лушин П. В. Психологія допомоги в системі змішаного навчання: концептуальні основи. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2019. 124 с.
23. Львовичкіна А. М. Екологічна психологія та виклики дистанційної освіти. *Психологічний журнал*. 2022. Т. 8, № 5. С. 33–42.

- 24.Максименко С. Д. Генезис існування особистості в кризових умовах: монографія. Київ: Видавництво КНЕУ, 2022. 312 с.
- 25.Мартинюк Ю. М. Комунікативні бар'єри в умовах дистанційного навчання: психологічний аспект. *Вісник післядипломної освіти*. 2021. Вип. 16. С. 124–138.
- 26.Мельничук О. Б. Конфліктологія: навч. посіб. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2017. 160 с.
- 27.Мирошник О. Г. Психологія конфліктів у віртуальному освітньому середовищі. *Габітус*. 2024. Вип. 58. С. 145–150.
- 28.Олійник І. М. Психологічні чинники конфліктності сучасної молоді. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2020. Вип. 1. С. 45–51.
- 29.Онищенко І. В. Психологічний супровід студентської молоді в умовах релокації закладу освіти. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2023. № 2 (89). С. 77–84.
- 30.Павлюк М. М. Соціально-психологічний клімат як чинник ефективної взаємодії в академічній групі. *Психологічний часопис*. 2020. № 6. С. 94–102.
- 31.Панок В. О. Основи практичної психології: підручник. Київ: Либідь, 2006. 384 с.
- 32.Панок В. О. Прикладна психологія. Теоретичні проблеми: монографія. Київ: Ніка-Центр, 2016. 412 с.
- 33.Плющ О. М. Трансформація міжособистісної комунікації в умовах цифровізації освіти. *Технології розвитку інтелекту*. 2023. Т. 7, № 1 (34). URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/630
- 34.Пророк Н. В. Особистість у ситуації невизначеності: адаптивні стратегії та конфліктність. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2022. Вип. 50 (53). С. 41–52.

35. Самошкін О. П. Психологічні особливості адаптації молоді в умовах вимушеного переміщення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. Вип. 15 (60). С. 78–86.
36. Семиченко В. О. Психологія спілкування: підручник. Київ: Видавництво «Знання», 2018. 450 с.
37. Співак Л. З. Психологія конфлікту: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 232 с.
38. Ставицька С. О. Психологія ранньої юності: навч. посіб. Київ: Слово, 2015. 256 с.
39. Ставицький О. О. Конфліктологія: теорія і практика: підручник. Київ: Вид-во «Кондор», 2018. 256 с.
40. Татенко В. О. Конфлікт як соціально-психологічний феномен: суб'єктний підхід. *Психологія і суспільство*. 2023. № 2. С. 18–30.
41. Титаренко Т. М. Життестійкість особистості в умовах війни: монографія. Київ: Міленіум, 2023. 190 с.
42. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості в умовах воєнного стану: монографія. Київ: Вид-во «Слово», 2022. 240 с.
43. Тичина І. М. Соціально-психологічні методи дослідження малих груп: навч. посіб. Київ: Міленіум, 2015. 182 с.
44. Федоренко С. В. Психолого-педагогічні засади формування згуртованості студентських груп у закладах вищої освіти. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Т. 7, Вип. 48. С. 156–164.
45. Цивінська А. О. Психологічні особливості подолання конфліктів у молодіжному середовищі. *Психологічний журнал*. 2021. № 7. С. 42–49.
46. Чорна М. С. Соціально-психологічні чинники групової динаміки в умовах кризових змін. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2020. № 2. С. 88–95.

47. Шевченко Н. Ф. Психологічні засади згуртованості студентської групи в умовах змішаного навчання. *Психологічні науки*. 2023. № 31. С. 156–163.
48. Конвенція про права дитини: Міжнародний документ від 20.11.1989, ратифіковано Законом України від 27.02.1991 № 789-ХІІ. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення: 03 березня 2024 р.)
49. Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні: Лист Міністерства освіти і науки України від 29.03.2022 № 1/3737-22. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zabezpechennya-psihologichnogo-suprovodu-uchasnikiv-osvitnogo-procesu-v-umovah-voyennogo-stanu-v-ukrayini> (дата звернення: 03 березня 2024 р.)
50. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України: Наказ Міністерства освіти і науки України від 22.05.2018 № 509. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18> (дата звернення: 03 березня 2024 р.)
51. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 03 березня 2024 р.)
52. Про професійну (професійно-технічну) освіту: Закон України від 10.02.1998 № 103/98-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр> (дата звернення: 03 березня 2024 р.)
53. Anderson T. *The Theory and Practice of Online Learning*. 2nd ed. Athabasca University Press, 2023. 430 p.
54. Garrison D. R. *E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice*. 3rd ed. Routledge, 2022. 210 p.
55. Thomas K. W. Conflict and conflict management. *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally, 1976. P. 889–935.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика діагностики показників та форм агресії

(А. Басс, А. Пері; адаптація С. Єніколопова)

Інструкція: Вам пропонується низка тверджень. Будь ласка, оцініть, наскільки кожне з них підходить вам, використовуючи 5-бальну шкалу:

- 1 – зовсім не схоже на мене;
- 2 – не зовсім схоже на мене;
- 3 – середньо (щось середнє);
- 4 – досить схоже на мене;
- 5 – дуже схоже на мене.

Текст запитань

1.	Деякі з моїх друзів вважають, що я запальна людина.	
2.	Я не можу стриматися, якщо хтось не згоден зі мною.	
3.	Коли люди проявляють надмірну люб'язність до мене, я задаюся питанням, що їм від мене потрібно.	
4.	Якщо хтось ударить мене, я ударю у відповідь.	
5.	Я часто не погоджуюся з людьми.	
6.	Я легко спалахую, але швидко заспокоююся.	
7.	Я підозрілий до надто дружніх незнайомців.	
8.	Бували випадки, коли я так виходив з себе, що розбивав речі.	
9.	Я часто втягаюся в суперечки, коли люди не погоджуються зі мною.	
10.	Іноді мені здається, що доля насміхається з мене.	
11.	Коли мене ображають, я можу вдарити людину.	
12.	Коли я розгніваний, я можу грюкнути дверима.	
13.	Іноді я відчуваю, що інші люди сміються з мене за моєю спиною.	
14.	Я не можу придумати жодної вагомій причини, щоб ударити людину.	

Продовження Додатку А

Продовження таблиці

15.	Іноді я відчуваю себе як порохова бочка, готова вибухнути.	
16.	Я часто задаюся питанням, які приховані причини змушують іншу людину робити мені щось приємне.	
17.	Я буваю настільки розлюченим, що можу кинути якийсь предмет.	
18.	Мої друзі кажуть, що я сперечаюся з будь-якого приводу.	
19.	Я знаю людей, які підштовхували мене до бійки.	
20.	Іноді мені здається, що я отримую від життя менше, ніж заслуговую.	
21.	Коли я розгніваний, я відчуваю, що можу когось ударити.	
22.	Якщо мені доводиться вдаватися до фізичної сили для захисту своїх прав, я це роблю.	
23.	Іноді мене охоплює безпричинна злість.	
24.	Я часто відчуваю, що інші люди ставляться до мене несправедливо.	
25.	Мені важко контролювати свій гнів.	
26.	Навіть коли я не згоден з людьми, я не вступаю з ними в суперечку.	
27.	Я часто відчуваю, що інші люди мене обманюють.	
28.	Іноді я відчуваю заздрість, яка мене гризе.	
29.	Я не бачу нічого поганого в тому, щоб висловити людині все, що я про неї думаю, якщо вона мене розлютила.	

Продовження Додатку А

Ключ до обробки результатів

Опитувальник містить 4 шкали. Для підрахунку балів необхідно підсумувати відповіді на запитання, що входять до кожної шкали. Зверніть увагу на «зворотні» запитання (ті, де бали рахуються навпаки).

Фізична агресія (Physical Aggression): Запитання: 4, 8, 11, 12, 14 (зворотне), 17, 19, 21, 22. (При підрахунку запитання №14: якщо відповідь 1 – ставимо 5 балів, якщо 2 – 4, якщо 3 – 3, якщо 4 – 2, якщо 5 – 1).

Вербальна агресія (Verbal Aggression): Запитання: 2, 5, 9, 18, 26 (зворотне), 29. (При підрахунку запитання №26: інвертуємо бали аналогічно запитанню 14).

Гнів (Anger): Запитання: 1, 6, 15, 23, 25.

Ворожість (Hostility): Запитання: 3, 7, 10, 13, 16, 20, 24, 27, 28.

Інтерпретація:

Фізична та вербальна агресія відображають інструментальний компонент (безпосередня дія).

Гнів відображає емоційний або афективний компонент (фізіологічне збудження).

Ворожість відображає когнітивний компонент (недовіра, образа, підозрілість).

Сума балів за всіма шкалами дає загальний індекс агресивності. Для магістерської роботи важливо порівняти середні показники за цими шкалами до та після програми.

Додаток Б

**Тест-опитувальник К. Томаса «Стратегії поведінки в конфліктній ситуації»
(адаптація Г. В. Пов'якель)**

Інструкція: Пропонуємо Вам 30 пар тверджень (А і Б). Будь ласка, оберіть у кожній парі те твердження, яке найбільше відповідає Вашій типовій реакції або поведінці в ситуації незгоди чи виникнення конфлікту з іншими людьми.

Текст опитувальника

1.	А. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.
	Б. Замість того, щоб обговорювати те, в чому ми розходимося, я намагаюся звернути увагу на те, з чим ми обидва згодні.
2.	А. Я намагаюся знайти компромісне рішення.
	Б. Я намагаюся владнати справу з урахуванням інтересів іншого і моїх власних.
3.	А. Зазвичай я наполегливо прагну до свого.
	Б. Я намагаюся заспокоїти іншого і головним чином зберегти наші стосунки.
4.	А. Я намагаюся знайти компромісне рішення.
	Б. Іноді я жертвую власними інтересами заради інтересів іншої людини.
5.	А. Влагоджуючи спірну ситуацію, я весь час намагаюся знайти підтримку в іншого.
	Б. Я намагаюся зробити все, щоб уникнути непотрібної напруги.
6.	А. Я намагаюся уникнути виникнення неприємностей для себе.
	Б. Я намагаюся домогтися свого.
7.	А. Я намагаюся відкласти вирішення спірного питання, щоб з часом вирішити його остаточно.
	Б. Я вважаю за можливе в чомусь поступитися, щоб домогтися іншого.

Продовження Додатку Б

Продовження таблиці

8.	А. Зазвичай я наполегливо прагну до свого.
	Б. Я намагаюся перш за все чітко визначити те, в чому полягають всі зачеплені інтереси та питання.
9.	А. Я вважаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності.
	Б. Я докладаю зусиль, щоб домогтися свого.
10.	А. Я твердо прагну досягти свого.
	Б. Я намагаюся знайти компромісне рішення.
11.	А. Перш за все я намагаюся чітко визначити, в чому полягають всі зачеплені інтереси та питання.
	Б. Я намагаюся заспокоїти іншого і головним чином зберегти наші стосунки.
12.	А. Найчастіше я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечки.
	Б. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також іде мені назустріч.
13.	А. Я пропоную середню позицію.
	Б. Я наполягаю, щоб було зроблено по-моєму.
14.	А. Я повідомляю іншому свою точку зору і запитую про його погляди.
	Б. Я намагаюся показати іншому логіку і перевагу моїх поглядів.
15.	А. Я намагаюся заспокоїти іншого і головним чином зберегти наші стосунки.
	Б. Я намагаюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруги.
16.	А. Я намагаюся не зачепити почуттів іншого.
	Б. Я намагаюся переконати іншого в перевагах моєї позиції.
17.	А. Зазвичай я наполегливо прагну до свого.
	Б. Я намагаюся зробити все, щоб уникнути непотрібної напруги.

Продовження Додатку Б*Продовження таблиці*

18.	А. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.
	Б. Я дам іншому можливість залишитися при своїй думці, якщо він піде мені назустріч.
19.	А. Перш за все я намагаюся чітко визначити, в чому полягають всі зачеплені інтереси та спірні питання.
	Б. Я намагаюся відкласти вирішення спірного питання, щоб з часом вирішити його остаточно.
20.	А. Я намагаюся негайно подолати наші розбіжності.
	Б. Я намагаюся знайти найкраще поєднання вигод і втрат для нас обох.
21.	А. Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до бажань іншого.
	Б. Я завжди схильюся до прямого обговорення проблеми.
22.	А. Я намагаюся знайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю і тією, яка належить іншому.
	Б. Я відстоюю свої бажання.
23.	А. Як правило, я турбуюся про те, щоб задовольнити бажання кожного з нас.
	Б. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.
24.	А. Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я намагаюся піти назустріч його бажанням.
	Б. Я намагаюся переконати іншого піти на компроміс.
25.	А. Я намагаюся показати іншому логіку і переваги моїх поглядів.
	Б. Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до бажань іншого.

Продовження Додатку Б*Продовження таблиці*

26.	А. Я пропоную середню позицію.
	Б. Я майже завжди турбуюся про те, щоб задовольнити бажання кожного з нас.
27.	А. Найчастіше я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечки.
	Б. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.
28.	А. Зазвичай я наполегливо прагну до свого.
	Б. Влагоджуючи ситуацію, я зазвичай намагаюся знайти підтримку в іншого.
29.	А. Я пропоную середню позицію.
	Б. Я думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності.
30.	А. Я намагаюся не зачепити почуттів іншого.
	Б. Я завжди займаю таку позицію в спірному питанні, щоб ми спільно могли домогтися успіху.

Ключ до обробки результатів (за Г. В. Пов'якель)

Отримані бали групуються за п'ятьма шкалами, що відповідають стратегіям поведінки. Кожна відповідь, що збігається з ключем, оцінюється в 1 бал.

Суперництво (Конкуренція): 3А, 6Б, 8А, 9Б, 10А, 13Б, 14Б, 16Б, 17А, 22Б, 25А, 28А.

Співпраця: 2Б, 5А, 8Б, 11А, 14А, 19А, 20А, 21Б, 23А, 26Б, 28Б, 30Б.

Компроміс: 2А, 4А, 7Б, 10Б, 12Б, 13А, 18Б, 20Б, 22А, 24Б, 26А, 29А.

Уникання (уникнення): 1А, 5Б, 7А, 9А, 12А, 15Б, 17Б, 19Б, 23Б, 27А, 29Б.

Пристосування: 1Б, 3Б, 4Б, 6А, 11Б, 15А, 16А, 18А, 21А, 24А, 25Б, 27Б.

Додаток В**Соціометричне дослідження структури студентської групи (за Дж. Морено)**

Інструкція: Перед вами 3 питання. У відповідь на кожне питання, будь ласка, вкажіть 3 прізвища зі своєї групи. Не можна обирати себе.

Вибір має бути щирим. Пам'ятайте, що ваше рішення конфіденційне і вплине на розподіл у команді для майбутніх завдань.

Питання №1 (3 вибори): «З ким із групи ти хотів/хотіла б разом виконувати найвідповідальніше, складне та цікаве навчальне чи виробниче завдання, щоб бути впевненим у високому результаті?»

1. _____
2. _____
3. _____

Питання №2 (3 вибори): «Кого з одногрупників ти запросив/запросила б провести вільний час поза навчанням (піти у похід, кіно, спортивний матч), тому що тобі комфортно і весело з цією людиною?»

1. _____
2. _____
3. _____

Питання №3 (3 вибори): «Кого з групи ти обрав би/обрала б в останню чергу (кого б ти найменше хотів/хотіла бачити) у своїй команді для виконання важливого спільного завдання, або з ким би тобі було найменш комфортно?»

1. _____
2. _____
3. _____

Продовження Додатку В

Обробка результатів:

На основі відповідей будується соціоматриця та розраховується індекс групової згуртованості (С):

$$C = \frac{n}{N - 1}$$

де n – кількість отриманих виборів, а N – кількість членів групи.

Класифікація статусів:

«Зірки» (максимальна кількість виборів);

«Прийняті» (середня кількість виборів);

«Нехтувані» (мінімальна кількість виборів);

«Ізольовані» (жодного вибору).

Додаток Г

Опитувальник для оцінки психологічної адаптованості (О. М. Кокун)

Інструкція: Прочитайте, будь ласка, наведені твердження. Якщо вони відповідають Вашому стану протягом останнього місяця, виберіть відповідь «Так», якщо ні – «Ні».

Текст опитувальника:

1.	Я швидко втомлююся під час навчання.	
2.	Я часто відчуваю занепокоєння, тривогу.	
3.	У мене часто бувають головні болі.	
4.	У мене часто буває поганий настрій.	
5.	Я часто відчуваю себе роздратованим.	
6.	Я відчуваю впевненість у своїх силах.	
7.	Я легко засвоюю новий навчальний матеріал.	
8.	У мене гарний, спокійний сон.	
9.	Я задоволений стосунками з одногрупниками.	
10.	Мені важко зосередитися на навчальних завданнях.	
11.	Я відчуваю, що повністю пристосувався до нових умов життя.	
12.	У мене часто виникає бажання побути на самоті.	
13.	Я відчуваю підтримку з боку викладачів та адміністрації.	
14.	Мене часто турбують спогади про минулі неприємні події.	
15.	Я оптимістично дивлюся у своє майбутнє.	

Продовження Додатку Г

Ключ до обробки: За кожну відповідь «Так» на питання: 6, 7, 8, 9, 11, 13, 15 нараховується 1 бал. За кожну відповідь «Ні» на питання: 1, 2, 3, 4, 5, 10, 12, 14 нараховується 1 бал.

Інтерпретація результатів:

12–15 балів: Високий рівень адаптованості. Студент повністю пристосований до умов релокації, емоційно стабільний, не схильний до конфліктів.

8–11 балів: Середній рівень. Процес адаптації триває, можливі періодичні емоційні зриви.

0–7 балів: Низький рівень адаптованості (дезадаптація). Високий ризик конфліктної поведінки, агресивності, потреба в негайній психологічній допомозі.

Програма психокорекційного тренінгу «Гармонія групи та діалог»

Блок 1. «Я та моя емоційна сфера»

Заняття 1. Знайомство та «цифрове обличчя»

Мета: створення атмосфери довіри, зниження початкової тривожності, обговорення правил.

Вправа «Мій цифровий та реальний образ». Студенти отримують аркуші А4, розділені навпіл. Зліва малюють свій «аватар» (як їх бачать в групі в Telegram), справа – себе справжнього. Обговорення: чому виникає різниця між образами?

Прийняття правил «Цифрового етикету». Колективне створення плакату правил: заборона на токсичні стікери, правило «не писати вночі», повага до приватності.

Заняття 2. Тригери агресії в змішаному навчанні

Мета: фокус на розпізнаванні власних реакцій, релаксація.

Вправа «Карта тілесних реакцій». Учасники позначають на силуеті людини, де вони відчують гнів (стиснуті кулаки, жар у грудях).

Техніка релаксації «Дихання за квадратом». Навчання методу заспокоєння перед написанням відповіді в конфліктному чаті.

Блок 2. «Ми – одна команда»

Заняття 3. Довіра в умовах релокації

Мета: подолання наслідків соціальної ізоляції, вправи на довіру.

Вправа «Сліпий та поводитир». Один студент із заплющеними очима має пройти перешкоди, покладаючись на голосові підказки партнера. Рефлексія: чи важко було довіряти одногрупнику?

Продовження Додатку Д

Вправа «Коло підтримки». Кожен учасник завершує фразу: «Я вдячний групі за те, що...».

Заняття 4. Емоційна саморегуляція та пауза

Мета: розвиток навичок розпізнавання станів (гніву, образи).

Вправа «Шкала роздратування». Обговорення ситуацій: «Викладач не бачить моє повідомлення», «Отримав низький бал за онлайн-тест». Ранжування емоцій від 1 до 10.

Техніка «П'ятисекундна пауза». Практичне відпрацювання алгоритму: Відчути гнів → Глибокий вдих → Подумати про наслідок → Відповісти.

Блок 3. «Цифровий етикет та медіа-гігієна»

Заняття 5. Легітимізація спільного досвіду

Мета: згуртування групи на основі спільної долі.

Методика «Карта нашого шляху». Колективна робота над великим колажем, що зображує шлях Краматорськ – Тернопільщина. Обговорення труднощів та спільних перемог.

Рефлексія: Як спільне минуле допомагає нам розуміти один одного зараз?

Заняття 6. Пошук ресурсів у новому середовищі

Мета: зниження рівня загальної роздратованості.

Вправа «Мій ресурс у новому місті». Учасники діляться місцями або заняттями на Тернопільщині, які дають їм сили.

Вправа «Я-повідомлення в тексті». Трансформація фраз: «Ти вічно скидаєш спам у чат!» → «Мені неприємно бачити зайву інформацію, бо я пропускаю важливе. Будь ласка, пиши по суті».

Продовження Додатку Д

Блок 4. «Конструктивне розв'язання конфліктів»

Заняття 7. Рольове моделювання конфліктів

Мета: заміна деструктивної критики діалогом.

Рольова гра «Конфлікт у месенджері». Розігрування ситуацій: «Злив особистого фото», «Суперечка за графік чергування в гуртожитку».

Відпрацювання алгоритму: Факт – Емоція – Потреба – Прохання.

Заняття 8. Інтеграція досвіду та фіналізація

Мета: підбиття підсумків, закріплення позитивних змін.

Вправа «Побажання на майбутнє». Учасники пишуть один одному позитивні прогнози на наступний навчальний рік.

Підсумкова рефлексія. Що змінилося у спілкуванні групи за ці 8 занять?