

Протокол аналізу звіту подібності

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

Автор: ЧАЇНСЬКА Оксана Анатоліївна, група ПС-24-11-ЗМ

Назва: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ КОНФОРМІЗМУ НА ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ШКОЛЯРАМИ

Керівник: Рибалка Валентин Васильович

Підрозділ: Bila Tserkva institute of continuous professional education

Коефіцієнт подібності 1: 7.08%

Мікропробіли: 12

Заміна букв: 42

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 процедурам. Таким чином робота не приймається.

Висновок:

Відсоток оригінальності за системою Strike Plagiarism 7,08% відповідає встановленим вимогам. Високий рівень оригінальності. Допускається до захисту/рецензування.

Дата 08.05.2026р.

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

Підпис

**«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
Завідувач кафедри
Юлія ГЕРАСИМЕНКО

« 19 » _____ 2026 р.



ЗАВДАННЯ
на кваліфікаційну роботу здобувачі освіти
Чаїнська Оксана Анатоліївна

(прізвище, ім'я, по батькові)

Тема роботи Психологічні особливості впливу конформізму на прийняття рішень школярами

Науковий керівник Рибалка В. В. професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту, доктор психологічних наук, професор

(прізвище, ініціали, посада, науковий ступінь, вчене звання)

Строк подання здобувачем освіти роботи _____

Вихідні дані до роботи Проблема впливу конформізму на прийняття рішень школярами є надзвичайно актуальною в умовах сучасних соціокультурних трансформацій, цифровізації освітнього простору та зростання ролі групових норм у формуванні поведінки підлітків. Підлітковий вік характеризується інтенсивним становленням Я-концепції, розвитком самосвідомості та формуванням механізмів соціальної ідентичності. Саме в цей період значно посилюється вплив референтної групи, що зумовлює підвищену чутливість до соціального тиску та схильність до конформної поведінки.

Перелік питань, які потрібно розробити: 1) на основі аналізу наукових джерел з проблеми конформізму, визначити його сутність, види та теоретичні підходи до вивчення, розкрити соціально-психологічні механізми впливу групи на особистість у шкільному середовищі та окреслити психологічні особливості процесу прийняття рішень школярами; 2) розробити програму та провести емпіричне дослідження особливостей впливу конформізму на прийняття рішень школярами; 3) за результатами емпіричного дослідження визначити основні чинники впливу конформізму на прийняття рішень школярами; 4) розробити та апробувати програми розвитку антиконформної поведінки та асертивності школярів.

Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
I	Рибалка В.В.		
II	Рибалка В.В.		
III	Рибалка В.В.		

Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	Затвердження теми дослідження, визначення наукового апарату	січень 2026 р.	виконано
2.	Аналіз психологічної літератури	січень 2026 р.	виконано
3.	Підбір методик для діагностики психологічних особливостей впливу конформізму на прийняття рішень школярами	січень 2026 р.	виконано
4.	Проведення та опрацювання результатів діагностики	лютий 2026 р.	виконано
5.	Написання Розділу 1. Теоретичні засади дослідження впливу конформізму на прийняття рішень школярами	лютий 2026 р.	виконано
6.	Написання Розділу 2. Емпіричне дослідження психологічних особливостей впливу конформізму на прийняття рішень школярами	березень 2026 р.	виконано
7.	Написання Розділу 3. Розвиток автономності прийняття рішень школярами в умовах впливу конформізму	квітень 2026 р.	виконано
8.	Оформлення роботи згідно вимог, подання на плагіат	квітень 2026 р.	виконано
9.	Основний захист магістерської роботи	травень 2026 р.	виконано

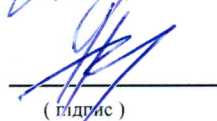
Здобувачка освіти



(підпис)
Оксана ЧАЇНСЬКА

(ім'я ПРІЗВИЩЕ)

Керівник роботи



(підпис)
Валентин РИБАЛКА

(ім'я ПРІЗВИЩЕ)

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

ВІДГУК

наукового керівника на кваліфікаційну роботу здобувача освіти другого
(магістерського) рівня

Чаїнської Оксани Анатоліївни

за темою: «Психологічні особливості впливу конформізму на прийняття рішень
школярами»

Актуальність даної теми полягає у необхідності розробки психологічних програм профілактики негативного впливу конформізму на прийняття рішень здобувачами загальної середньої освіти, розвитку їх відповідальності,

У кваліфікаційній роботі магістра на основі аналізу наукових джерел з проблеми конформізму визначено його сутність, види та теоретичні підходи до вивчення, розкрито соціально-психологічні механізми впливу групи на особистість у освітньому середовищі та окреслено психологічні особливості процесу прийняття рішень здобувачами освіти; розроблено програму та провести емпіричне дослідження особливостей впливу конформізму на прийняття рішень здобувачами освіти; за результатами емпіричного дослідження визначити основні чинники впливу конформізму на прийняття рішень здобувачами освіти; розроблено та апробовано програми розвитку антиконформної поведінки та асертивності здобувачів освіти.

Рівень підготовленості магістрантки до виконання наукового дослідження високий; вона опрацьовано понад 50 літературних джерел; застосовано різні теоретичні та емпіричні методи дослідження; теоретично обґрунтовані наукові ідеї втілено у практику. Матеріал викладений логічно, послідовно, аргументовано; висновки зроблені логічно і обґрунтовано.

Кваліфікаційна робота відповідає всім вимогам щодо виконання таких робіт. Під час виконання роботи магістрантка показала високий ступінь компетентності. Відсоток оригінальності кваліфікаційної роботи за допомогою комплексу StrikePlagiarism становить 92,2%.

Вважаємо, що кваліфікаційна робота Чаїнської Оксани Анатоліївни викрита на належному теоретичному та практичному рівнях, містить елементи наукової новизни, оформлена згідно встановлених вимог та рекомендується до виступу на засіданні екзаменаційної комісії. Кваліфікаційна робота заслуговує 1 балів (рівень В, «добре»).

Науковий керівник:

доктор психологічних наук, професор
професор кафедри педагогіки, психології
та менеджменту



Валентин РИБАЛКА

РЕФЕРАТ

У роботі представлено теоретико-емпіричне дослідження психологічних особливостей впливу конформізму на процес прийняття рішень здобувачами освіти в закладі загальної середньої освіти. Актуальність теми зумовлена зростанням ролі групового впливу в умовах сучасного освітнього середовища, цифрової комунікації та соціальних змін, що посилюють значущість одноліткової думки у підлітковому віці. У освітньому середовищі саме групові норми, очікування та неформальні лідери часто визначають вибір поведінкових стратегій, навчальних рішень і моральних орієнтирів учнів.

Теоретичний аналіз проблеми спирається на концепцію когнітивного розвитку Жан Піаже, дослідження атрибуції Фріц Хайдер, теорію соціального впливу Соломон Аш, а також ідеї соціального научіння Альберт Бандура. У роботі розглянуто співвідношення нормативного та інформаційного впливу, внутрішньої позиції здобувача освіти, рівня тривожності, самооцінки та розвитку критичного мислення як чинників, що модифікують ступінь конформності.

Емпіричне дослідження було спрямоване на виявлення зв'язку між рівнем конформізму та особливостями прийняття навчальних і поведінкових рішень. У процесі дослідження використано комплекс психодіагностичних методик, методи математико-статистичної обробки даних (кореляційний та регресійний аналіз), що дозволило встановити статистично значущі взаємозв'язки між показниками групової залежності та схильністю до ситуативного, імпульсивного або залежного вибору.

Отримані результати засвідчили, що високий рівень конформізму пов'язаний із зниженням автономності у прийнятті рішень, підвищеною орієнтацією на думку однолітків та зменшенням відповідальності за власний вибір. Водночас помірний рівень соціальної орієнтації може виконувати адаптивну функцію, сприяючи інтеграції у групу та підтриманню соціальної

згуртованості. Виявлено, що розвиток асертивності, внутрішнього локусу контролю та рефлексивності зменшує залежність від зовнішнього тиску.

Ключові слова: конформізм, прийняття рішень, школярі, груповий вплив, нормативний тиск, автономність, асертивність, соціальна адаптація, критичне мислення.

ABSTRACT

The paper presents a theoretical and empirical study of the psychological characteristics of the influence of conformity on the decision-making process of students in a secondary education institution. The relevance of the topic is due to the growing role of group influence in the conditions of the modern educational environment, digital communication and social changes that enhance the significance of peer opinion in adolescence. In the educational environment, it is group norms, expectations and informal leaders that often determine the choice of behavioral strategies, educational decisions and moral guidelines of students.

The theoretical analysis of the problem is based on the concept of cognitive development by Jean Piaget, the study of attribution by Fritz Haider, the theory of social influence by Solomon Asch, as well as the ideas of social learning by Albert Bandura. The paper examines the relationship between normative and informational influence, the internal position of the student, the level of anxiety, self-esteem and the development of critical thinking as factors that modify the degree of conformity.

The empirical study was aimed at identifying the relationship between the level of conformity and the features of making educational and behavioral decisions. The study used a complex of psychodiagnostic techniques, methods of mathematical and statistical data processing (correlation and regression analysis), which allowed to establish statistically significant relationships between indicators of group dependence and the tendency to situational, impulsive or dependent choice. The results obtained showed that a high level of conformity is associated with a decrease in autonomy in decision-making, increased orientation to the opinions of peers and a decrease in responsibility for one's own choice. At the

same time, a moderate level of social orientation can perform an adaptive function, contributing to integration into the group and maintaining social cohesion. It was found that the development of assertiveness, internal locus of control and reflexivity reduces dependence on external pressure.

Keywords: conformity, decision-making, schoolchildren, group influence, normative pressure, autonomy, assertiveness, social adaptation, critical thinking.

ЗМІСТ

ВСТУП	8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ КОНФОРМІЗМУ НА ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ЗДОБУВАЧАМИ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	12
1.1. Конформізм як соціально-психологічний феномен: сутність, види та теоретичні підходи.....	12
1.2. Соціально-психологічні механізми впливу групи на особистість у освітньому середовищі	21
1.3. Психологічні особливості прийняття рішень у підлітковому віці.....	27
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВУ КОНФОРМІЗМУ НА ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ЗДОБУВАЧАМИ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	31
2.1. Методика та організація дослідження психологічних особливостей впливу конформізму на прийняття рішень здобувачами освіти в закладах загальної середньої освіти.....	31
2.2. Аналіз результатів дослідження психологічних особливостей впливу конформізму на прийняття рішень здобувачами освіти в закладах загальної середньої освіти.....	35
2.3. Чинники впливу конформізму на прийняття рішень здобувачів освіти в закладах загальної середньої освіти.....	38
РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК АВТОНОМНОСТІ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ЗДОБУВАЧАМИ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВПЛИВУ КОНФОРМІЗМУ	44
3.1. Мета, завдання та механізм зниження негативного впливу конформізму на прийняття рішень здобувачами освіти в закладах загальної середньої освіти.....	44
3.2. Програма розвитку антиконформної поведінки та асертивності здобувачів освіти підліткового віку.....	48
3.3. Аналіз ефективності впровадження програми розвитку антиконформної поведінки та асертивності здобувачів освіти підліткового віку.....	50
ВИСНОВКИ	56
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	59
ДОДАТКИ	66

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Проблема впливу конформізму на прийняття рішень школярами є надзвичайно актуальною в умовах сучасних соціокультурних трансформацій, цифровізації освітнього простору та зростання ролі групових норм у формуванні поведінки підлітків. Підлітковий вік характеризується інтенсивним становленням Я-концепції, розвитком самосвідомості та формуванням механізмів соціальної ідентичності. Саме в цей період значно посилюється вплив референтної групи, що зумовлює підвищену чутливість до соціального тиску та схильність до конформної поведінки. Особливої значущості проблема набуває в освітньому середовищі, де здобувачі освіти в закладах загальної середньої освіти щоденно стикаються з необхідністю приймати рішення: щодо навчальної активності, вибору поведінкових стратегій, реагування на конфліктні ситуації, визначення життєвих цінностей. Надмірна орієнтація на соціальне схвалення може зумовлювати уникання відповідальності, зниження критичності мислення та підвищення ризику девіантних проявів.

У сучасних дослідженнях підкреслюється, що конформність у підлітковому віці є нормативним явищем, однак її надмірний рівень може гальмувати розвиток автономності, асертивності та внутрішньої рефлексивності. З огляду на це постає необхідність вивчення психологічних механізмів впливу конформізму на процес прийняття рішень та розробки програм, спрямованих на розвиток критичного мислення й внутрішньої незалежності школярів.

У зарубіжній психології явище конформності та групового впливу вивчали Соломон Аш (Asch, 1951), Музафер Шериф (Sherif, 1936), Стенлі Мілграм (Milgram, 1963), Леон Фестінгер (Festinger, 1954), Анрі Тажфел (Tajfel, 1978), Едвард Десі та Річард Раян (Deci & Ryan, 2000), Ерік Еріксон (Erikson, 1968), Лоуренс Кольберг (Kohlberg, 1984), Альберт Бандура (Bandura, 1991). У вітчизняній психології питання конформності, групового впливу та самостійності здобувачів освіти в закладах загальної середньої

освіти досліджували Г. Костюк (2018), С. Максименко (2019), Т. Яценко (2020), В. Москалець (2021). Всі вони розглядали зв'язок конформності з груповими нормами, соціальною оцінкою, формуванням автономності та критичного мислення.

Актуальність дослідження психологічних особливостей впливу конформізму на прийняття рішень здобувачами освіти в закладах загальної середньої освіти зумовлена:

- значущістю конформізму як соціально-психологічного механізму, що визначає поведінку та навчальну активність здобувачів освіти у освітньому середовищі;

- недостатнім вивченням особливостей взаємозв'язку між рівнем конформності та здатністю здобувачів освіти в закладах загальної середньої освіти до самостійного прийняття рішень у порівнянні з іншими аспектами підліткової соціалізації;

- браком ефективних та перевірених психолого-педагогічних програм, спрямованих на розвиток критичного мислення, автономності та асертивності здобувачів освіти в закладах загальної середньої освіти, що дозволяють зменшити негативний вплив групового тиску.

Дослідження є актуальним як у теоретичному, так і в практичному вимірі, оскільки воно сприяє глибшому розумінню процесів соціальної адаптації та формуванню зрілої, відповідальної особистості здобувача освіти.

Отже, соціальний запит щодо розв'язання окресленої наукової проблеми, її актуальність та значущість, а також недостатнє її вивчення зумовили вибір теми нашого дослідження: «Психологічні особливості впливу конформізму на прийняття рішень школярами».

Об'єкт дослідження: вплив конформізму на прийняття рішень здобувачів освіти в закладах загальної середньої освіти.

Предмет дослідження: психологічні особливості впливу конформізму на прийняття рішень здобувачів освіти в закладах загальної середньої освіти.

Мета дослідження: визначити психологічні особливості впливу конформізму на прийняття рішень здобувачами освіти в закладах загальної середньої освіти та розробити програми розвитку антиконформної поведінки та асертивності здобувачів освіти підліткового віку.

Завдання дослідження:

1) на основі аналізу наукових джерел з проблеми конформізму, визначити його сутність, види та теоретичні підходи до вивчення, розкрити соціально-психологічні механізми впливу групи на особистість у освітньому середовищі та окреслити психологічні особливості процесу прийняття рішень здобувачами освіти в закладах загальної середньої освіти;

2) розробити програму та провести емпіричне дослідження особливостей впливу конформізму на прийняття рішень здобувачами освіти в закладах загальної середньої освіти;

3) за результатами емпіричного дослідження визначити основні чинники впливу конформізму на прийняття рішень здобувачами освіти в закладах загальної середньої освіти;

4) розробити та апробувати програми розвитку антиконформної поведінки та асертивності здобувачів освіти підліткового віку.

Методи дослідження: *теоретичні методи* – аналіз, синтез, узагальнення, порівняння; *емпіричні:* тестування – для визначення рівня сформованості конформної поведінки; *методи математичної статистики* – для оцінювання результатів апробації розробленої програми її розвитку.

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні та розширенні уявлень про:

- сутність конформізму як соціально-психологічного феномену, його види та основні теоретичні підходи до вивчення;
- соціально-психологічні механізми впливу групи на особистість у шкільному середовищі та їх роль у процесі прийняття рішень ЗСО;
- психологічні особливості прийняття рішень у підлітковому віці та чинники, що зумовлюють схильність до конформної поведінки.

Наукова новизна дослідження полягає у встановленні взаємозв'язку між конформізмом, соціальною бажаністю та внутрішньою узгодженістю «Я» ЗСО та розробці ефективної програми розвитку антиконформної поведінки й асертивності.

Практичне значення роботи полягає в тому, що розроблена програма розвитку антиконформної поведінки та асертивності ЗСО може бути використана педагогами та практичними психологами для корекції конформної поведінки та розвитку асертивності у ЗСО; застосована у навчальних закладах для формування навичок самостійного прийняття рішень та зниження залежності від групового тиску; дані дослідження можуть бути використані для підготовки тренінгів, виховних програм та психологічних консультацій у ЗСО.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ КОНФОРМІЗМУ НА ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ЗДОБУВАЧАМИ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Конформізм як соціально-психологічний феномен: сутність, види та теоретичні підходи

Проблема конформізму посідає центральне місце у соціальній психології, оскільки відображає закономірності взаємодії особистості та групи, співвідношення індивідуальної автономії й соціального впливу. Актуальність дослідження конформізму зумовлена тим, що у освітньому віці вплив групи однолітків є одним із провідних чинників формування поведінки та прийняття рішень. Теоретичне осмислення феномену потребує звернення до історії його вивчення, аналізу класичних експериментів і уточнення понятійного апарату.

Історія наукового дослідження конформізму бере початок у першій половині ХХ століття в межах експериментальної соціальної психології. Одним із перших системних досліджень групового впливу стали експерименти М. Шериф (1936), присвячені вивченню автокінетичного ефекту. Учений довів, що в умовах невизначеності індивідуальні оцінки поступово зближуються та формують спільну норму. Отже, конформізм може виникати як результат інформаційної залежності особистості від групи, коли вона сприймає позицію більшості як джерело об'єктивної істини [40, с. 22].

Подальший розвиток проблематика отримала у дослідженнях С. Аш (1951), який експериментально продемонстрував вплив більшості на очевидно правильні судження індивіда. У його експериментах значна частина учасників погоджувалася з неправильною думкою групи, навіть коли відповідь була очевидною. Це засвідчило існування нормативного соціального впливу – прагнення індивіда уникнути осуду та зберегти позитивний соціальний статус у групі [23, с. 169].

Проблема підпорядкування авторитету була поглиблена в дослідженнях С. Мілграм (1963), які показали, що люди здатні демонструвати високий рівень конформної поведінки під тиском легітимної влади. Хоча експерименти Мілграма стосувалися насамперед феномену послуху, вони розширили розуміння соціального впливу, виявивши, що конформна поведінка може бути зумовлена не лише груповими нормами, а й авторитетною структурою [11].

У соціальній психології розрізняють два базові механізми впливу: інформаційний та нормативний. Інформаційний вплив виникає в умовах невизначеності, коли особистість орієнтується на думку більшості як на джерело достовірної інформації. Нормативний вплив пов'язаний із прагненням отримати соціальне схвалення або уникнути санкцій. У реальних умовах ці механізми часто поєднуються [14, с. 48].

Важливим є розмежування зовнішнього та внутрішнього конформізму. Зовнішній конформізм означає формальне прийняття позиції групи без зміни власних переконань (комплаєнс). Внутрішній конформізм передбачає глибоку інтеріоризацію групових норм і трансформацію особистісних установок.

У понятійному аспекті доцільно розрізняти терміни «конформізм» і «конформність». Конформізм розглядається як процес або поведінковий акт узгодження позиції з групою, тоді як конформність – як відносно стійка індивідуально-психологічна властивість, що характеризує схильність особистості піддаватися соціальному впливу.

Співвідношення близьких понять також потребує уточнення. Поступливість означає поверхневе підкорення вимогам без внутрішнього прийняття. Ідентифікація передбачає прийняття норм значущої групи з метою підтримання позитивного образу «Я». Інтеріоризація є найглибшим рівнем засвоєння норм, коли вони стають частиною внутрішньої ціннісної системи особистості.

Таким чином, конформізм виступає багатовимірним феноменом, що охоплює поведінкові, когнітивні та ціннісні компоненти взаємодії особистості й групи.

Історія дослідження конформізму демонструє еволюцію поглядів від вивчення формування групових норм до аналізу нормативного тиску більшості і впливу авторитету. Конформізм може реалізовуватися через інформаційний і нормативний вплив, набувати зовнішньої або внутрішньої форми та проявлятися як ситуативна реакція або як стійка особистісна характеристика (конформність). Уточнення співвідношення понять «конформізм», «поступливість», «ідентифікація» та «інтеріоризація» дозволяє глибше зрозуміти механізми соціального впливу, що є методологічною основою для подальшого аналізу прийняття рішень школярами в умовах групового тиску [2; 4; 7; 10].

Колективна думка – це система усталених оцінок і стереотипів, що поділяються членами колективу, мають нормативний вплив і значну мотиваційну силу. Вона займає важливу соціальну роль, контролюючи, направляючи та коригуючи поведінку людей. Колективна думка виступає як механізм зворотного зв'язку, надаючи особистості важливу соціально-психологічну інформацію про реакцію оточення на її дії, що підтверджує ухвалення обґрунтованих рішень та саморегуляції у взаємодії з колективом.

Група виконує переважно соціальну функцію особистості, постійно коригуючи її поведінку відповідно прийнятним нормам. Реакція колективу проявляється через оцінку, похвалу, схвалення, осуд чи догану, що відображає не лише переконання групи, а й її емоційну реакцію. Колективна думка містить у собі елементи переконання, навіювання та психологічного впливу.

Варто сформувати колектив, у якому співіснують два рівні думки: офіційна (відкрита, узгоджена із загальноприйнятими нормами) та внутрішня (культурна, прихована, але часто більше впливає у міжособистісних стосунках).

Сила колективної думки обумовлена її особливостями:

- категоричністю;
- швидкістю події на події;
- динамічністю та публічністю;
- авторитетністю та неперечністю оцінок.

Колективна думка торкається почуттів людини, викликаючи прагнення до самовдосконалення. Водночас, закріплені оцінювальні судження можуть перетворюватися на стереотипи, які довго зберігаються та сприймаються без критичного осмислення [12].

Зважаючи на динамічний характер колективної думки, її необхідно постійно аналізувати та відстежувати тенденції її розвитку.

Колективна думка як соціально-психологічний процес має три умовних етапи розвитку. На першому етапі підлеглі сприймають, переживають та оцінюють вчинок або подію, у кожного з них з'являється своя суб'єктивна оцінка й індивідуальна думка-судження. На другому етапі формування колективної думки підлеглі обмінюються думками та оцінками. Цей етап може проходити або спокійно, або в суперечках залежно від того, наскільки інформація стосується інтересів кожної особистості. На третьому етапі у формуванні колективної думки беруть участь групи підлеглих, які мають різні знання, переконання, інтереси, досвід. Чим більше зворушує вчинок або подія, загальні інтереси підлеглих, найбільш значущі питання військової служби, повсякденної або бойової діяльності, тим активніше вони дискутують і відстоюють групові інтереси й погляди [28, с. 278].

Важливу роль у виховному процесі особистості відіграє також колектив в ЗЗСО. Саме педагог має навчити дітей співпрацювати в команді та стати складовим елементом одного цілісного організму – класу. Виховний вплив колективу здійснюється в багатьох напрямках. Передусім він реалізується у колективній діяльності ЗСО, коли стають очевидними успіхи та невдачі кожної дитини, їх причини. У процесі різних видів діяльності в дитячому колективі встановлюються міжособистісні зв'язки і взаємини.

Розвиток взаємин між особистістю і колективом відбувається за однією в таких моделей: 1) особистість підкоряється колективу (конформізм); 2) особистість і колектив перебувають в оптимальних стосунках (гармонія); 3) особистість підкоряє собі колектив (нонконформізм) [6].

Кожен тип взаємин по-різному впливає на становлення особистості в колективі. Відомий педагог В. Сухомлинський зазначав, що висока виховна ефективність стосунків між особистістю та колективом досягається за умови, що вони будуються на гуманності та людяності. Це означає дружні взаємини між учнями, вихователями та вихованцями, а також спільне розуміння моральних цінностей, таких як добро і зло. Гуманні стосунки в колективі характеризуються доброзичливістю, взаємною увагою та готовністю підтримати товариша. У такому середовищі кожен відчуває себе частиною єдиного цілого, відсутні ізоляція, груповий егоїзм та байдужість. Це сприяє формуванню чуйної, гуманної особистості та справжньої дружби [35].

Виховний вплив колективу значною мірою залежить від місця ЗСО у системі внутрішньоколективних відносин та його ставлення до первинного колективу. Зважаючи на це, можна виділити кілька груп дітей, для виховання яких потрібен диференційований підхід:

1. ЗСО, повністю віддані колективу – вони легко приймають його вимоги, сумлінно виконують свої обов'язки та сприяють формуванню відповідального ставлення до спільних цінностей серед інших членів колективу.

2. ЗСО, переважно лояльні до колективу – проявляють активність у громадському житті, але не завжди відповідально ставляться до навчання, виявляючи низьку пізнавальну мотивацію.

3. ЗСО-лідери з егоцентричними тенденціями – активно навчаються та беруть участь у громадській діяльності, прагнучи авангардної ролі в колективі. Проте їхня поведінка часто мотивована бажанням підкреслити власну зверхність, що не завжди знаходить підтримку та повагу з боку однолітків.

4. ЗСО, що дистанціюються від колективу – не визнають його норм, байдужі до спільних інтересів, мають проблеми з дисципліною, негативно ставляться до навчання та не беруть участі у громадському житті.

Кожна з цих груп потребує особливого підходу у виховній роботі, спрямованого на розвиток відповідальності, соціальної активності та гармонійних взаємин у колективі [16].

На думку А. О. Білецької, конформна поведінка полягає в підкоренні нормам і очікуванням соціального оточення, є особливо поширеною серед студентів-першокурсників під час періоду соціально-психологічної адаптації до навчального середовища закладу вищої освіти. Під час перших кроків новому соціальному середовищі студенти-першокурсники можуть відчувати потребу в прийнятті та адаптації до норм і цінностей, що встановлені університетським середовищем та серед однокурсників. Це може бути викликано бажанням отримати підтримку та прийняття в новій соціальній групі, а також прагненням зменшити ризик соціальної відчуженості. В результаті студенти-першокурсники часто пристосовують свою поведінку, думки та переконання, щоб убезпечити себе від можливих негативних наслідків та забезпечити позитивну взаємодію зі своїми однокурсниками та академічним оточенням. Це може проявлятися у дотриманні встановлених норм, поглядах та участі у загальноприйнятих діях та активностях. Однак у контексті проведеного дослідження було встановлено, що деякі студенти-першокурсники проявляють меншу схильність до конформної поведінки. Вони можуть бути більш самостійними у вираженні своїх думок та переконань, а також мають більшу здатність до адаптації до нових соціальних умов та ситуацій [3].

На нашу думку, конформна поведінка є характерною для студентів-першокурсників, оскільки на етапі соціально-психологічної адаптації вони шукають прийняття і підтримку в новому навчальному середовищі. Це прагнення знизити соціальну відчуженість та уникнути негативних наслідків може призвести до підкорення нормам та очікуванням оточення. Проте не всі

студенти піддаються цьому тиску. Деякі з них виявляють більшу самостійність у вираженні своїх переконань та здатність адаптуватися до нових умов, зберігаючи при цьому свою індивідуальність. Це свідчить про різноманітність стратегій адаптації до університетського середовища та важливість підтримки особистісного розвитку на етапі інтеграції в нову соціальну групу.

Як зазначають О. С. Ветлицька та Т. М. Дзюба, колективна думка не обмежується лише оточенням індивіда, вона може бути представлена також у більш широкому сенсі думкою суспільства, вираженою через результати соціологічних досліджень. Наприклад, людина може вирішувати такі проблеми: за кого з кандидатів голосувати на виборах, чи брати участь у певному заході тощо. У всіх цих випадках (відволікаючись від їх змістовної сторони) індивід має зробити вибір: перейти йому в деякий конкретний стан чи ні. Суперечливість різних поглядів на характер і ступінь впливовості засобів масової інформації викликає бажання експериментально побудувати модель оцінки впливу соціологічної інформації на поведінку людини. Людське суспільство значно складніше за будь-які математичні моделі. Так, наприклад, параметр μ , що характеризує психічний склад індивіда, далеко не завжди є для нього вирішальним. Його значення багато в чому визначається обставинами. Один і той самий індивід в одній ситуації може проявити себе як чистий індивідуаліст з незалежним мисленням, а в іншій – як слабохарактерна особа, готова бути підпорядкованою думці більшості [8].

Тобто, психічний склад людини не завжди є вирішальним для її поведінки, оскільки обставини можуть змінювати її реакцію, змушуючи проявляти як індивідуалізм, так і підпорядкованість загальноприйнятим думкам. Це підкреслює складність людської поведінки та її залежність від контексту, в якому вона відбувається.

Н. Коляда зазначає, що самооцінка і рівень конформності значною мірою впливають на функціонування і соціалізацію особистості, які мають надзвичайно важливе значення особливо в юнацькому віці. На основі

отриманих результатів дослідження дійшла висновку, що юнаки з високим рівнем самооцінки будуть мати низький рівень конформності. Тоді коли у осіб з низькою самооцінкою відсутня слабка конформність. Водночас її відсоток відносно помірної конформності збільшувався разом зі збільшенням рівня самооцінки досліджуваного [32].

Чен-Джу Ши, Маріо Фіфіч, Чен-Та Ян досліджували показник ефективності групового прийняття рішень. На їх думку, попередні проведені дослідження показали так звану колективну вигоду. Тобто продуктивність є точнішою, коли учасники працюють як група, у якій вони можуть спілкуватися один з одним вербально чи невербально, а також обмінюватися доказами прийняття рішень або внутрішньою оцінкою впевненості. Проте все ще незрозуміло, чи є групові рішення більш ефективними, ніж індивідуальні, оскільки може існувати компроміс між швидкістю та точністю. Іншими словами, збільшення кількості членів групи може збільшити точність відповіді групи, але в той же час сповільнить швидкість обробки [49].

Існує кілька запропонованих можливих пояснень існування колективної думки.

По-перше, цілком можливо, що колективна думка є результатом зменшення робочого навантаження, оскільки члени групи стратегічно розподіляють інформацію між собою. Той факт, що кожен член може зосередити увагу на підмножині інформації (що означає, що групі не потрібно зосереджувати свою увагу на всій інформації), може призвести до підвищення ефективності колективної обробки. Однак точність групового рішення може бути обмежена індивідуальними здібностями, оскільки група повинна покладатися на здібності кожного члена. По-друге, колективна вигода може бути результатом інтеграції доказів, зібраних кожним членом групи через соціальну взаємодію [15; 22].

М. Боргес, Дж. Маркус, Е. Кастро досліджували баланс між індивідуальними та колективними рішеннями, базуючись на теорії

раціонального вибору та переході до поведінкової економіки. Вчені аналізують використання методів багатокритеріальної оцінки альтернатив для вирішення проблем прийняття рішень. Вони обговорюють, як суб'єктивність впливає на процес прийняття рішень, особливо в контексті політики та управління. Також розглядають дані з реальної практики прийняття рішень, підтримуючи дискусію про використання багатокритеріальних методів [42].

Досліджуючи ефективність колективного прийняття рішень у складних ситуаціях, що вимагають інтеграції різноманітної інформації вчені порівнюють «мудрість натовпу» (агрегацію незалежних суджень без обговорення) та колективне прийняття рішень (агрегацію з обговоренням і консенсусом). Д. Хамада, М. Накаяма, Дж. Сайкі виявили, що обидва підходи перевершують індивідуальні судження, але колективне прийняття рішень не завжди перевершує «мудрість натовпу». Проведене ними дослідження показало, що впевненість у своїх судженнях не завжди покращує результати агрегації, особливо у невеликих групах [48].

Основна увага С. Грабовської та І. Лосєвої приділяється аналізу складних аспектів формування української ідентичності в сучасних умовах, саме зосередженю на історичних, соціальних та політичних чинниках, що впливають на процеси самоідентифікації українців, колективна думка згадується в контексті впливу на національну єдність та самоусвідомлення. На їх думку, важлива роль колективної пам'яті та культурних символів у формуванні сучасної української ідентичності, що опосередковано відображає вплив колективної думки на прийняття рішень та поведінку індивідів у рамках національної ідентичності [13].

Основні теорії групового впливу включають концепції соціального порівняння, теорію соціальної ідентичності та теорію самокатегоризації. Теорія соціального порівняння, запропонована Фестінгером, підкреслює прагнення індивідів порівнювати свої думки та поведінку з іншими, щоб оцінити їх правильність. Теорія соціальної ідентичності Теджфела і Тернера

пояснює, як ідентифікація з групою впливає на поведінку індивідів, сприяючи прийняттю групових норм та цінностей. Теорія самокатегоризації, розвиток теорії соціальної ідентичності, додає розуміння того, як люди визначають себе в межах різних груп та як ці визначення впливають на їх поведінку [27, с. 3].

Узагальнюючи теоретичні аспекти впливу колективної думки на особистість, можна стверджувати, що колективна думка є потужним соціально-психологічним чинником, здатним формувати поведінкові стратегії та життєві рішення індивіда. Її вплив визначається через механізми соціалізації, конформізму, групової динаміки та підсвідомих процесів. Колективна думка не лише забезпечує почуття належності до спільноти, але й може обмежувати індивідуальність, сприяючи виникненню феноменів групового тиску чи підкорення. Знання про ці механізми дозволяє не лише розуміти вплив колективної думки, але й використовувати її у позитивному ключі для підтримки гармонійного розвитку особистості та ефективної взаємодії в соціальних групах.

1.2. Соціально-психологічні механізми впливу групи на особистість у освітньому середовищі

Колективна думка відіграє важливу роль у формуванні поведінки та переконань особистості. Соціальні механізми включають соціалізацію, групову динаміку та норми, які регулюють поведінку індивідуума в рамках групи. Через процес соціалізації особистість засвоює цінності, норми та стандарти, прийняті в суспільстві чи групі, до якої вона належить. Вплив групової динаміки полягає у тиску, що чиниться групою на її членів задля дотримання групових норм і стандартів, що може призвести до конформізму та зміни власних переконань і поведінки. Психологічні механізми, зокрема ідентифікація та внутрішня групова солідарність, сприяють формуванню почуття належності та спільності з іншими членами групи. Це може мати як позитивні, так і негативні наслідки для особистості. З одного боку, це

підтримує емоційну стабільність та самооцінку, з іншого – може призвести до втрати індивідуальності та критичного мислення, оскільки індивід може піддаватися впливу більшості, навіть якщо це суперечить його особистим переконанням та принципам. Таким чином, колективна думка має потужний вплив на особистість, формуючи її поведінку, цінності та сприйняття навколишнього світу.

Колективна думка є потужним соціально-психологічним феноменом, що впливає на поведінку, світогляд і рішення індивіда. Вона впливає через різні механізми, які можна умовно поділити на когнітивні, емоційні та поведінкові.

1. Когнітивні механізми – механізми впливу впливають на мислення особистості, змінюючи її уявлення про соціальні норми та правила:

- Інформаційний вплив – людина вимагає колективну думку як джерело достовірної інформації та коригує свої погляди відповідно до групових переконань.

- Навіювання (сугестія) – некритичне сприйняття колективних суджень, особливо в умовах емоційної напруги чи дефіциту інформації.

- Стереотипізація – формування стійких шаблонів мислення на основі колективної думки, які можуть обмежувати гнучкість сприйняття нової інформації.

- Конформізм – дружба підкорятися груповим нормам і змінювати власні погляди, навіть якщо вони разом з тим дають особистий досвід чи переконання.

2. Емоційні механізми – колективна думка викликає нервовий стан людини, викликаючи як позитивні, так і негативні переживання:

- Соціальне схвалення – забезпечення підтримки та визнання з боку колективу почуття радості та впевненості в собі.

- Страх суду – побоювання негативної реакції групи може змушувати особистість уникати поведінки, що подобається колективним нормам.

- Емпатія та ідентифікація – людина переймає групу переживання, розділяти її почуття та моральні цінності.

- Емоційне зараження – несвідоме переймання емоційного стану групи, що може сприяти як позитивній мобілізації, так і деструктивній поведінці.

3. Поведінкові механізми – колективна думка впливає на вибір та дії особистості, орієнтуючись на її соціальну активність:

- Наслідування (імітація) – людина повторює типові моделі поведінки, що є для колективу, зокрема в ситуації невизначеності.

- Соціальний контроль – група регулює поведінку своїх членів через оцінку, схвалення чи суд.

- Групова відповідальність – особистість відчуває себе частиною його колективу і діє відповідно до інтересів.

- Тиск окремо – особа може змінювати свої рішення або дії під впливом домінуючої групової позиції [26; 34; 38].

Отже, колективна думка є регулятором соціальної поведінки, який може як позитивно, так і негативно впливати на особистість. Ваша дія залежить від рівня усвідомленості людини, критичності мислення та здатності до самостійного прийняття рішень. Важливо зберегти баланс між адаптацією до соціального середовища та збереженням власної індивідуальності.

Найбільш динамічною формою прояву колективної думки є загальні, групові настрої. Це спільні емоційні стани, емоційний фон колективу, певний ступінь єдності почуттів та співпереживань, які охоплюють колектив (або значну його частину) в певний момент або період часу.

Настрої характерні для будь-якої групи людей, навіть випадкової. В. М. Бехтерев підкреслював: «Чи буде перед нами випадково зібраний натовп на вулиці ... мітинг – скрізь і всюди ми будемо зустрічатися з проявом суспільних настроїв». Будучи переважно емоційним аспектом духовного життя тієї чи іншої соціальної групи, колективу, настрої значно впливають на результативність спільної діяльності людей.

На відміну від індивідуальних емоційних станів, групові настрої більше обумовлені суспільним, груповим буттям людей. Групові настрої динамічні, вони швидко поширюються у колективі, змінюють свою полярність: від позитивних до негативних, від піднесення до апатії. У загальному настрої колективу можуть бути різні та навіть протилежні тенденції.

Колективні настрої зазвичай мають великий енергетичний заряд, високу дієвість та привабливість.

Настрої у колективі часто обумовлені фактами та подіями дійсності, безпосередньо сприйнятими людьми. У виникненні загальних групових настроїв велику роль відіграє підсвідомість людей. Групові настрої більш ірраціональні та менш обумовлені розумовою, раціональною діяльністю людей. Такі настрої можуть приглушати голос розуму і навіть перетворювати соціальну групу на натовп (наприклад, при виникненні паніки).

При наявності групових емоційних станів різко знижується дія таких механізмів захисту людей, як критичність та осмисленість сприйняття дійсності. Так, наприклад, активізація у людей загальних емоційних станів гніву, ненависті, почуттів честі, гідності, національної гордості тощо знижує і навіть може зняти дію розуму, обачності та обережності, розпалюючи великий енергетичний потенціал.

Як зазначає Н. В. Бондарчук, процес прийняття рішення – це мистецтво управління будь-яким підприємством. Методика прийняття рішення заснована на об'єктивних законах управління та організації праці сукупність способів та методів розумової діяльності при розробці, прийнятті та реалізації управлінського рішення. Ефективність прийнятого рішення залежить від методів його прийняття. Який метод обрати залежатиме від: складності ситуації, наявності суб'єктивних та об'єктивних факторів, особи, яка приймає рішення та інших факторів. При цьому для обґрунтування рішення слід комплексне використання будь-якого методу. Це визначається наявністю формальних та неформальних факторів, які чинять вплив на ситуацію [5].

Соціальна психологія переймається різноманітними проблемами, пов'язаними з прийняттям рішення: чи завжди групові рішення є ефективнішими за індивідуальні, як об'єднуються індивідуальні думки в єдине рішення, які наслідки для групи та індивідів має спільне рішення? Процес прийняття групового рішення вона розглядає у теоретичному і практичному аспектах. Групова нормалізація – соціально-психологічний феномен, який виникає у результаті групової дискусії, коли протилежні точки зору, навіть екстремальні позиції, згладжуються і стають єдиною усередненою думкою. Цей факт заявив про себе у процесі досліджень групових норм, конформної поведінки та ін. Було встановлено, що певна кількість осіб, які беруть участь в груповій дискусії і виробляють групові рішення, ризикує, а рівень їх ризику значно більший, ніж в окремої людини, яка діє за таких самих обставин. Як з'ясувалося, потяг до ризику зумовлюють кілька чинників:

- розподіл відповідальності (послаблює страх перед ймовірною помилкою);
- ціна ризику (якщо ризик має позитивну цінність в соціокультурному середовищі, люди прагнуть до нього, якщо навпаки, намагаються уникати);
- індивідуальні особливості індивідів [12].

Як зазначає Степура Є. В., особливістю прийняття рішень людиною є те, що часто їй доводиться приймати ці рішення в умовах невизначеності. Невизначеність може бути двоякого роду: або вона потребує вибору між відомими альтернативами, або ж (у разі повної невизначеності) альтернативи невідомі. Але в будь-якому разі ситуація невизначеності вимагає від людини залучення її свідомості до процесу прийняття рішень. В першому випадку людина має зіставити зі своїми цінностями та смислами наявні альтернативи і визначити серед них найбільш бажані для неї. У другому випадку людина повинна осмислити наявну ситуацію і встановити для себе притаманні їй ціннісні відношення. Все це вимагає від

людини глибокої рефлексії, знання себе, своїх потреб та мотивів – адже саме вони породжують смисли, укоріненість в культуру та прилучення до певної ідеології. Відсутність чітких ціннісних орієнтацій робить з людини об'єкт впливу не тільки ситуації, але й інших людей. Типовим прикладом для нашої країни є маніпулювання людьми з боку різних політичних та релігійних організацій, через пропаганду, здійснювану з-за кордону, тощо. Невизначеність найбільше проявляється під час екстремальних ситуацій, що зараз дуже актуально для нашої держави. Ми живемо в світі невизначеності, тож нам раз у раз доводиться діяти, не знаючи, чи принесуть наші дії належний результат. Єдине, на що ми можемо покластися, то це на себе, свої власні цінності, на те, що ми самі осмислили [33].

1.3. Психологічні особливості прийняття рішень у підлітковому віці

Аналіз процесу прийняття рішень у підлітковому віці доцільно здійснювати крізь призму класичних і сучасних психологічних теорій розвитку, що дозволяють пов'язати особливості вибору з віковими стадіями когнітивного, соціального та морального становлення особистості.

У межах когнітивної теорії розвитку Жан Піаже прийняття рішень розглядається як функція інтелектуальної зрілості. Згідно з його концепцією, у молодшому підлітковому віці дитина перебуває на стадії конкретних операцій, що зумовлює опору на наочні ситуації та обмеженість абстрактного прогнозування. Лише з переходом до стадії формально-операційного мислення (підлітковий вік) стає можливим гіпотетико-дедуктивне мислення, моделювання альтернатив та передбачення наслідків вибору. Таким чином, стратегічність і самостійність прийняття рішень безпосередньо пов'язані з розвитком абстрактного мислення та рефлексії [9, с. 39].

У культурно-історичній концепції Лев Виготський процес прийняття рішень детермінується соціальним середовищем і механізмом інтеріоризації.

Вибір дитини спочатку має інтерпсихічний характер – здійснюється за участю дорослого або під впливом значущих інших – і лише поступово стає інтрапсихічним, тобто внутрішньо регульованим. Зона найближчого розвитку визначає потенціал переходу від зовнішньо детермінованих рішень до автономних. Отже, прийняття рішень постає як соціально опосередкований процес, у якому засвоюються норми, цінності та зразки поведінки [12].

Психосоціальна теорія розвитку Е. Еріксон акцентує на ролі вікових криз у становленні здатності до самостійного вибору. У підлітковому віці провідною є криза ідентичності («ідентичність – рольова плутанина»), у межах якої молода людина інтегрує попередній досвід і формує систему життєвих орієнтирів. Прийняття рішень у цей період набуває екзистенційного змісту, оскільки пов'язане з вибором цінностей, професійного шляху та соціальної позиції. Невирішеність кризи зумовлює залежність від зовнішніх впливів та підвищену конформність [37].

З позицій теорії морального розвитку Л. Колберг якість прийняття рішень визначається рівнем морального мислення. На доконвенційному рівні дитина орієнтується на уникнення покарання, на конвенційному – на соціальне схвалення, тоді як постконвенційний рівень передбачає опору на внутрішні принципи та універсальні етичні норми. Перехід до вищих стадій морального судження розширює автономність вибору та знижує залежність від ситуативного соціального тиску [21, с. 118].

Отже, інтеграція когнітивного, соціокультурного, психосоціального та морального підходів дозволяє розглядати прийняття рішень як багатовимірний процес, що еволюціонує разом із віковим розвитком особистості. Здатність до стратегічного, відповідального й автономного вибору формується поступово – від зовнішньо зумовлених ситуативних реакцій у молодшому підлітковому віці до рефлексивно обґрунтованих життєвих рішень у підлітковому періоді.

Прийняття рішень у підлітковому віці визначається не лише когнітивними структурами, а й нейробіологічною організацією мозку, особливо префронтальною корою головного мозку. Префронтальна кора відповідає за виконавчі функції – планування, гальмування імпульсивних реакцій, оцінювання альтернатив і прогнозування наслідків вибору – і завершально дозріває у пізній юності й ранній. Це дозрівання пов'язане зі змінами у фронтопаріетальних мережах, що сприяють поліпшенню здатності до когнітивного контролю й адаптивного регулювання поведінки [41].

Нейропсихологічні дані свідчать, що у підлітків існує асинхронність між емоційно-мотиваційними системами (лімбічна система) і більш повільно формованими виконавчими системами префронтальної кори [43].

Така диспропорція пояснює імпульсивність та схильність до ризику у виборі, оскільки лімбічні реакції на стимуляцію винагороди активуються сильніше, ніж механізми контролю, які ще не набули повної функціональної зрілості. Це особливо проявляється у соціальних ситуаціях, де присутність однолітків активує систему винагороди та збільшує ризикову поведінку [44].

Підлітки також демонструють підвищену чутливість до соціального схвалення – ефект, що частково зумовлений нейрофізіологічними механізмами винагороди та активністю переднього поясного вузла. Це нейропсихологічно сприяє залежності рішень від оцінки групи, що має безпосередній зв'язок із конформізмом. У контексті групового впливу здобувачі освіти можуть схилитися до позицій більшості, щоб уникнути соціального стресу або отримати позитивне оцінювання, що пояснює підвищену чутливість до групового тиску [55].

Таким чином, нейропсихологічні механізми префронтальної кори разом із соціально-емоційними системами мозку формують біопсихологічну основу для специфіки прийняття рішень у ЗСО: підвищеної імпульсивності, ризиковості та залежності від соціального схвалення.

Прийняття рішень не може розглядатися окремо від емоційної регуляції. Емоції відіграють інтегральну роль у виборі, оскільки вони

забезпечують оцінювання значущості альтернатив та активацію мотиваційних систем. У підлітковому віці емоційна регуляція ще не сформована повністю, що проявляється у високій тривожності та схильності до емоційно-орієнтованих рішень. Тривожність може знижувати адаптивність вибору, провокуючи ухилення від ризику або надмірне уникнення невизначеності [54].

Самооцінка також виступає важливим особистісним чинником. Дослідження демонструють, що низька самооцінка асоціюється з підвищеною залежністю від думки інших та менш автономними рішеннями. У підлітків із високою самооцінкою рішення частіше базуються на внутрішніх мотивах та власних цінностях, що зменшує вплив зовнішніх соціальних норм [53].

Рефлексія – здатність аналізувати власне мислення й емоції – є ключовою для усвідомленого прийняття рішень. Оскільки рефлексивні навички ще формуються в підлітковому віці, їх нестача може сприяти автоматичній або імпульсивній поведінці. Розвиток рефлексивності позитивно корелює з відповідальністю за власні рішення, оскільки сприяє інтеграції когнітивної й емоційної сфери [51].

Таким чином, емоційна регуляція, рівень самооцінки, рефлексивні здатності та сформованість відповідальності виступають не лише модераторами процесу прийняття рішень, а й чинниками, що визначають ступінь автономії особистості у виборі. Вони сприяють зниженню залежності від групового тиску і зменшенню конформної поведінки.

Проблема прийняття рішень у підлітковому віці активно досліджується сучасними психологами, які акцентують увагу на когнітивних, емоційних та соціальних чинниках цього процесу. Так, Р. М. Хавула підкреслює, що готовність старшокласників до прийняття стратегічних життєвих рішень формується поступово й передбачає проходження низки етапів: усвідомлення проблеми, відбір можливих варіантів, перевірка пропозицій та підтвердження власного вибору [36].

Дослідження українських авторів акцентують на тому, що у молодшому підлітковому віці процес прийняття рішень значною мірою залежить від розвитку мислення, уяви та здатності до самоконтролю. Водночас у старшому підлітковому віці зростає роль соціальних факторів – впливу однолітків, авторитету вчителів та сімейних очікувань. Це підтверджує тезу про багатовимірність процесу прийняття рішень, який поєднує когнітивні операції з емоційно-вольовими та соціальними компонентами.

Дослідження останніх років також підтверджують, що у молодшому підлітковому віці рішення здебільшого мають ситуативний характер і залежать від зовнішніх підказок, тоді як у середньому та старшому шкільному віці зростає роль внутрішніх когнітивних стратегій та соціальних чинників (вплив однолітків, авторитету вчителів, очікувань батьків). Це узгоджується з висновками міжнародних авторів, які наголошують на поступовому переході від інтуїтивного вибору до більш раціонального й стратегічного мислення у підлітковому віці [24].

Таким чином, сучасні дослідження демонструють, що прийняття рішень у підлітковому віці є складним психологічним процесом, який розвивається поступово: від ситуативного вибору у молодших ЗСО до стратегічного мислення у старшокласників. Це вимагає створення педагогічних умов, що сприятимуть розвитку критичного мислення, рефлексії та відповідальності за власні рішення.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВУ КОНФОРМІЗМУ НА ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ЗДОБУВАЧАМИ ОСВІТИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Методика та організація дослідження психологічних особливостей впливу конформізму на прийняття рішень здобувачами освіти загальної середньої освіти

Теоретичний аналіз проблеми конформізму та прийняття рішень у підлітковому віці засвідчив багатовимірність цього феномену, що поєднує когнітивні, емоційні, соціально-психологічні та ціннісні компоненти. Водночас питання емпіричного вивчення впливу конформізму на прийняття рішення школярів потребує системного дослідження із застосуванням валідного психодіагностичного інструментарію.

Метою емпіричного дослідження є виявлення психологічних особливостей впливу конформізму на процес прийняття рішень ЗСО та визначення чинників, що обумовлюють рівень їхньої конформної поведінки.

У дослідженні взяли участь 50 осіб, що навчаються у Фастівському лицейі №4 Фастівської міської ради Київської області. Вибірка сформована з учнів 8 класів (вікова категорія 13–14 років), оскільки саме цей період характеризується активним розвитком підліткової автономності, становленням власної позиції та підвищеною чутливістю до впливу ровесників, що є релевантним для вивчення явища конформізму. Група включала хлопців та дівчат у приблизно рівних пропорціях. У дослідження були залучені ЗСО з типових загальноосвітніх класів, які навчаються в міських школах та мають звичайний рівень навчальних досягнень.

Критерії включення учасників: відсутність діагностованих інтелектуальних порушень або тяжких поведінкових розладів; згода ЗСО на участь у дослідженні; письмова інформована згода батьків (або законних представників).

1. Опитувальник соціальної бажаності Марлоу-Крауна [39].

Дана методика спрямована на виявлення тенденції респондента надавати соціально схвалювані відповіді. У контексті дослідження конформізму цей показник є важливим, оскільки він:

- дає змогу оцінити схильність ЗСО до самопрезентації відповідно до соціальних очікувань;
- виступає індикатором соціальної адаптованості, що прямо корелює з конформною поведінкою;
- дозволяє контролювати спотворення відповідей, що підвищує достовірність результатів інших методик.

Таким чином, опитувальник Марлоу-Крауна виконує функцію фону для коректної інтерпретації результатів, а також відображає соціально-психологічний аспект конформізму.

2. Методика В. Стефансона «Q-сортування» [18].

Метод Q-сортування дає можливість дослідити структуру Я-концепції, особистісні установки та індивідуальні моделі поведінки ЗСО. Вибір методики зумовлений тим, що: конформізм передбачає недостатню диференціацію Я-образу та залежність від думки інших, що може проявлятися у самооцінці; Q-сортування допомагає зіставити реальний та ідеальний образ «Я», виявити розбіжність між ними як потенційний фактор конформності; метод дозволяє оцінити внутрішню узгодженість мотиваційних і поведінкових параметрів, що важливо для аналізу навчальних та соціальних рішень ЗСО. Отже, Q-сортування є доцільним, адже забезпечує якісний аналіз особистісного виміру конформізму – самооцінки і соціальної ідентичності.

3. Методика «Виявлення рівня конформності» (модифікація тесту Соломона Аша) [31].

Дана методика є ключовою щодо теми дослідження, оскільки дозволяє: безпосередньо виміряти поведінковий аспект конформізму – схильність діяти під впливом групи; виявити рівень підкорення груповому тиску у навчальних

ситуаціях, що є центральним предметом кваліфікаційної роботи; оцінити залежність рішень ЗСО від домінуючої думки значущого оточення. У модифікованому варіанті тесту Аша враховано вікові особливості та навчальний контекст, що робить його особливо релевантним для вибірки.

4. Тест ціннісних орієнтацій М. Рокіча [17].

Оскільки конформізм має не лише поведінкову, але й ціннісно-мотиваційну основу, доцільним є використання тесту Рокіча для вивчення: ієрархії життєвих цінностей школярів; домінуючих цінностей-цілей і цінностей-засобів, що визначають прийняття рішень; орієнтації на зовнішні або внутрішні соціальні норми, що може виступати передумовою конформної позиції. Поєднання даних тесту з результатами вимірювання конформності дозволяє інтерпретувати конформну поведінку не лише як ситуативну реакцію, а як прояв ціннісної структури особистості.

Обрані методики доповнюють одна одну і дозволяють: дослідити поведінковий рівень конформізму (тест Аша); виявити соціально-психологічні механізми адаптації (опитувальник соціальної бажаності); проаналізувати особистісно-ціннісні чинники, що впливають на рішення школярів (Q-сортування та тест Рокіча). Такий комплексний підхід забезпечує багатовимірне розуміння конформізму, що відповідає меті кваліфікаційного дослідження – простежити його роль у прийнятті навчальних і поведінкових рішень.

Дослідження проводилося у навчальних кабінетах Фастівського ліцею №4 у груповій формі під час позаурочних занять, що дозволяло мінімізувати вплив навчальної діяльності на результати обстеження. Кожна діагностична сесія тривала приблизно 60–70 хвилин, що забезпечувало можливість проведення всіх методик без перевтоми учасників.

Учасники отримували усну та письмову інструкцію щодо мети дослідження, а також порядок виконання завдань. Особлива увага приділялася поясненню, що немає «правильних» або «неправильних»

відповідей, що дозволяло знизити ефект соціального бажання і надати максимально достовірні дані.

Методики пред'являлися у стандартизованій послідовності: спочатку – опитувальник соціальної бажаності Марлоу-Крауна, далі – Q-сортування В. Стефансона, потім – модифікований тест Соломона Аша для виявлення рівня конформності, і завершально – тест ціннісних орієнтацій М. Рокіча. Такий порядок дозволяв уникнути впливу попередніх завдань на поведінкову та ціннісну самооцінку учнів.

Для контролю впливу сторонніх чинників дослідження проводилося в умовах спокійної аудиторії з мінімальними зовнішніми подразниками. Усі учасники були попередньо проінформовані про анонімність результатів та можливість припинити участь у будь-який момент, що зменшувало психологічний тиск та підвищувало достовірність даних.

Для обробки отриманих результатів застосовано комплекс методів математичної статистики, що забезпечує багатовимірний аналіз психологічних показників:

1. Описова статистика – розрахунок середніх значень, стандартних відхилень, мінімальних і максимальних показників для оцінки загальної картини досліджуваних змінних.

2. Кореляційний аналіз – використання коефіцієнтів Пірсона або Спірмена для виявлення взаємозв'язків між рівнем конформності та іншими психологічними показниками (соціальна бажаність, розбіжність між реальним і ідеальним «Я», ціннісні орієнтації).

3. Множинний регресійний аналіз – дозволив виявити предиктори конформності серед психологічних змінних та оцінити їхній вклад у прийняття рішень ЗСО.

Використання цих методів забезпечує надійну кількісну оцінку досліджуваних явищ і дозволяє визначити як прямий, так і опосередкований вплив психологічних чинників на конформну поведінку ЗСО.

2.2. Аналіз результатів дослідження психологічних особливостей впливу конформізму на прийняття рішень здобувачами освіти загальної середньої освіти

Констатувальний етап дозволив проаналізувати психологічні особливості ЗСО середнього підліткового віку та визначити тенденції прийняття навчальних і поведінкових рішень у контексті конформізму. Дослідження проводилося на вибірці з 50 учнів віком 13–14 років.

Отримані результати за методикою Марлоу-Крауна «Соціальна бажаність» показали, що значна частина ЗСО демонструє підвищену орієнтацію на соціальне схвалення.

Таблиця 2.1.

Розподіл рівнів соціальної бажаності

Рівень	% від вибірки
Низький	22%
Середній	46%
Високий	32%

Аналіз результатів свідчить про те, що 32% підлітків демонструють високу потребу у схваленні оточення, що відповідає нормам соціальної мотивації підлітків. Це означає, що рішення цих ЗСО у навчальних і соціальних ситуаціях частіше залежать від очікувань групи та соціальних норм. Середній рівень (46%) відображає помірний вплив соціальної оцінки, що є характерним для формування автономності у підлітковому віці. Низька орієнтація на соціальне схвалення (22%) вказує на відносну самостійність та незалежність у виборі поведінкових стратегій.

Отже, підвищена орієнтація на соціальне схвалення може виступати передумовою конформної поведінки у навчальних ситуаціях.

Q-сортування дозволило зіставити реальний та ідеальний образ «Я», що дозволяє оцінити внутрішню узгодженість особистості та схильність до залежності від думки інших.

Ступінь розбіжності між реальним ідеальним «Я»

Ступінь розбіжності	% респондентів
Низька	18%
Помірна	54%
Висока	28%

Підлітки із високою розбіжністю (28%) характеризуються: внутрішньою невпевненістю, підвищеною залежністю від зовнішньої думки, схильністю до копіювання очікуваних моделей поведінки, що може призводити до підвищеної конформності у навчальних та соціальних ситуаціях. Помірна розбіжність, наявна у більшості (54%), відображає типові коливання самооцінки підлітків і може одночасно стимулювати як саморозвиток, так і адаптивну піддатливість. Низька розбіжність (18%) свідчить про стійку самооцінку та внутрішню узгодженість особистості.

Внутрішня узгодженість «Я» є фактором, що опосередковує конформність, оскільки підлітки з неузгодженим образом «Я» частіше орієнтуються на групові норми і поведінку інших для прийняття рішень.

Таким чином, внутрішня узгодженість образу «Я» виступає важливим психологічним чинником, який опосередковує рівень конформності школярів. Підлітки з неузгодженим образом «Я» частіше орієнтуються на групові норми та зовнішні очікування, тоді як ті, хто має стійку самооцінку, демонструють більшу незалежність у прийнятті рішень. Це підтверджує необхідність педагогічної та психологічної підтримки, спрямованої на розвиток адекватної самооцінки та формування навичок автономного мислення.

Вимірювання поведінкової схильності (за модифікованим тестом Аша) до групового тиску дозволило визначити, наскільки ЗСО приймають рішення під впливом однолітків.

Розподіл рівнів конформності ЗСО

Рівень конформності	%
Низький	20%
Середній	48%
Високий	32%

У 32% учнів високий рівень, який демонструє схильність ЗСО приймати рішення під впливом однолітків, що проявляється у навчальних відповідях, соціальних взаємодіях та адаптації до групових норм. Середній рівень (48%) відповідає нормативній груповій орієнтації підлітків, коли частина рішень залежить від колективної думки, а частина – від власних оцінок. Лише 20% осіб з низьким рівнем конформності проявляють незалежність мислення.

Таким чином, емпіричні дані підтверджують, що конформізм у підлітковому віці виступає неоднозначним явищем: з одного боку, він сприяє інтеграції у соціальну групу, а з іншого – може обмежувати розвиток індивідуальної автономії. Це підкреслює необхідність педагогічної підтримки, спрямованої на формування критичного мислення, рефлексії та відповідальності за власні рішення.

Аналіз ієрархії цінностей за тестом Рокіча дозволив виявити, які смисли визначають поведінку та рішення підлітків. Найчастіше обрані термінальні цінності: дружба та спілкування; успіх та визнання; родинне благополуччя; самостійність. Домінуючі інструментальні цінності: вихованість; слухняність; чесність; відповідальність. Комбінація «соціально орієнтованих термінальних цінностей» та «інструментальних цінностей слухняності» підтверджує: значущість міжособистісних стосунків, потребу у включеності в групу, орієнтацію на адаптивну, нормативну поведінку.

Водночас результати вказують на необхідність розвитку критичного мислення, самостійності та здатності до морального вибору, які дозволяють

підліткам виходити за межі простого дотримання групових норм. Формування цих якостей є важливим завданням педагогічної та психологічної підтримки, оскільки вони забезпечують баланс між соціальною інтеграцією та індивідуальною автономією у прийнятті рішень.

Констатувальний експеримент засвідчив підвищену значущість соціального схвалення серед підлітків (32% мають високий рівень соціальної бажаності), що прямо корелює зі схильністю значної частини ЗСО до конформної поведінки (32% – високий рівень конформності). Виявлені помірні та високі розбіжності між реальним ідеальним «Я» (усього 82% респондентів) свідчать про недостатню узгодженість самооцінки, що підсилює залежність від зовнішніх оцінок та групових норм. Домінування таких цінностей, як дружба, успіх, слухняність, підтверджує орієнтацію підлітків на соціальну інтеграцію та потребу «бути як усі».

Таким чином, конформізм ЗСО проявляється як значущий чинник їхніх навчальних та поведінкових рішень, що зумовлює адаптивність до групових очікувань, але водночас може обмежувати розвиток критичного мислення та автономності. Отримані результати підкреслюють необхідність педагогічної та психологічної підтримки, спрямованої на формування адекватної самооцінки, розвиток навичок самостійного прийняття рішень та здатності до морального вибору.

2.3. Чинники впливу конформізму на прийняття рішень здобувачами освіти загальної середньої освіти

Для кількісного оцінювання зв'язків між показниками соціальної бажаності, внутрішньої узгодженості «Я», рівня конформності та ціннісних орієнтацій застосовано комплекс методів математико-статистичної обробки: кореляційний аналіз, дисперсійний аналіз та множинний регресійний аналіз.

Кореляційний аналіз використовується для оцінки ступеня лінійного зв'язку між двома змінними. У даному дослідженні він дозволяє визначити, наскільки соціально-психологічні та особистісно-ціннісні чинники

впливають на конформну поведінку ЗСО підліткового віку. Для цього застосовано коефіцієнт кореляції Пірсона r , який обчислюється за формулою:

$$r = \frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})(Y_i - \bar{Y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2 \sum_{i=1}^n (Y_i - \bar{Y})^2}}$$

де:

X_i, Y_i – індивідуальні значення змінних;

\bar{X}, \bar{Y} – середні значення відповідних змінних;

n – кількість учасників вибірки.

У дослідженні було оцінено зв'язок між рівнем конформності (за модифікованим тестом Аша) та трьома ключовими змінними: соціальною бажаністю, розбіжністю реального та ідеального «Я», а також ціннісними орієнтаціями (за тестом Рокіча). Отримані емпіричні дані підтверджують наявність значущих психологічних чинників, що впливають на конформну поведінку школярів.

Виявлений помірно сильний позитивний зв'язок ($r=0.54, p<0.01$) свідчить, що орієнтація на соціальне схвалення є ключовим предиктором конформності. ЗСО, які прагнуть отримати позитивну оцінку від оточення, частіше приймають рішення відповідно до групових норм, що узгоджується з класичними дослідженнями соціальної бажаності та сучасними емпіричними підтвердженнями

Середній рівень соціальної бажаності $\bar{X}=48.6$, середній рівень конформності $\bar{Y}=50.2$. Обчислення за формулою Пірсона показало:

$$r_{\text{СоцБаж}}=0.54, p < 0.01.$$

Кореляція середньої сили ($r=0.47, p<0.05$) показує, що неузгодженість Я-концепції підлітків підвищує їхню залежність від зовнішніх норм. Висока розбіжність між реальним та ідеальним образом «Я» зумовлює невпевненість у власних рішеннях і посилює орієнтацію на думку інших, що підтверджує роль внутрішньої узгодженості як регулятора поведінки.

Це свідчить про помірно сильний позитивний зв'язок, тобто чим вищий рівень орієнтації на соціальне схвалення, тим більша схильність підлітків діяти конформно.

Середнє значення розбіжності «Я» $X^- = 12.4$

Коефіцієнт кореляції показав:

$r_{\text{Розбіжність}} = 0.47, p < 0.05$

Виявлений позитивний зв'язок ($r = 0.39, p < 0.05$) між соціально орієнтованими цінностями (слухняність, дружба) та конформністю свідчить про те, що домінування нормативних та міжособистісних цінностей підсилює адаптивну поведінку, спрямовану на відповідність груповим очікуванням. Це узгоджується з положеннями теорії соціальної мотивації, де цінності виступають важливим чинником регуляції рішень у підлітковому віці.

Таблиця 2.4

Кореляційна матриця змінних конформності (n = 50)

Змінні	Конформність (Y)
Соціальна бажаність (X1)	0.54 **
Розбіжність реального та ідеального «Я» (X2)	0.54 **
Ціннісні орієнтації (слухняність, дружба) (X3)	0.39 *

Примітка: **p < 0.01; *p < 0.05

Таким чином, результати кореляційного аналізу підтверджують, що конформність школярів має багатофакторну природу: вона зумовлюється прагненням до соціального схвалення, рівнем внутрішньої узгодженості «Я» та домінуючими ціннісними орієнтаціями. Виявлені зв'язки підкреслюють необхідність педагогічної та психологічної роботи, спрямованої на розвиток критичного мислення, формування адекватної самооцінки та підтримку автономності у прийнятті рішень.

Для визначення внеску кожного психологічного чинника у формування конформності застосовано множинний лінійний регресійний аналіз.

Загальна модель має вигляд:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \varepsilon$$

де:

Y – рівень конформності

X_1 – соціальна бажаність

X_2 – розбіжність реального та ідеального «Я»

X_3 – ціннісні орієнтації

β_0 – константа

$\beta_1, \beta_2, \beta_3$ – регресійні коефіцієнти

ε – похибка

Оскільки між предикторами виявлено помірні взаємозв'язки, узагальнений множинний коефіцієнт детермінації становив:

$$R=0.63$$

$$R^2=0.40$$

Це означає, що 40% варіативності конформності пояснюється сукупністю трьох психологічних чинників: соціальної бажаності, розбіжності між реальним та ідеальним «Я» та ціннісних орієнтацій. Такий рівень пояснювальної сили моделі вказує на помірну предиктивну здатність, що є достатньо високим показником для соціально-психологічних досліджень, де поведінка визначається багатьма факторами.

Скоригований коефіцієнт детермінації ($R_{adj}^2=0.36$) враховує кількість предикторів і обсяг вибірки, що підтверджує стійкість моделі та зменшує ризик переоцінки її значущості. Це свідчить, що навіть після корекції майже третина варіативності конформності пояснюється досліджуваними змінними.

Для перевірки статистичної значущості регресійної моделі використовується F-критерій Фішера, який дозволяє оцінити, чи пояснювальна сила моделі є суттєвою, тобто чи внесок предикторів у залежну змінну не є випадковим. Формула має вигляд:

$$F = \frac{R^2/k}{(1 - R^2)/(n - k - 1)}$$

де:

R^2 – коефіцієнт детермінації, що показує частку поясненої варіативності;

k – кількість предикторів у моделі;

n – обсяг вибірки;

$n-k-1$ – ступені свободи для залишкової дисперсії.

$$F = \frac{0.40/3}{0.60/46} = 10.23$$

Значення $F=10.23$ при $p<0.001$ свідчить про те, що модель є статистично значущою. Це означає, що сукупність трьох предикторів (соціальна бажаність, розбіжність між реальним та ідеальним «Я», ціннісні орієнтації) робить вагомий внесок у пояснення варіативності конформності школярів. Імовірність того, що отриманий результат є випадковим, менша ніж 0.1%.

Проведений комплекс математико-статистичних процедур дозволив встановити систему психологічних чинників, що зумовлюють конформну поведінку ЗСО підліткового віку.

Кореляційний аналіз виявив статистично значущі позитивні зв'язки між рівнем конформності та:

- соціальною бажаністю ($r = 0.54, p < 0.01$),
- розбіжністю реального та ідеального «Я» ($r = 0.47, p < 0.05$),
- соціально орієнтованими ціннісними орієнтаціями ($r = 0.39, p < 0.05$).

Отримані коефіцієнти свідчать про помірну та помірно сильну силу зв'язку, що підтверджує багатофакторну природу конформності як соціально-психологічного феномену.

Множинний регресійний аналіз продемонстрував, що сукупність досліджуваних чинників пояснює 40% варіативності рівня конформності ($R^2 = 0.40$; $R^2_{adj} = 0.36$), а модель є статистично значущою ($F(3,46) = 10.23$; $p < 0.001$). Величина ефекту ($f^2 = 0.67$) відповідає великому розміру ефекту, що підкреслює практичну значущість отриманих результатів.

Найбільший внесок у формування конформності здійснює орієнтація на соціальне схвалення, що підтверджує провідну роль соціально-нормативного впливу у прийнятті рішень підлітками. Внутрішня неузгодженість Я-концепції виступає внутрішнім психологічним механізмом підсилення залежності від групових норм, тоді як домінування соціально орієнтованих цінностей формує нормативну поведінкову стратегію.

Таким чином, конформізм ЗСО є результатом взаємодії: зовнішніх соціальних чинників (потреба у схваленні, нормативні цінності), внутрішніх особистісних механізмів (узгодженість Я-концепції), регулятивних мотиваційних процесів.

Отримані результати підтверджують висунуту гіпотезу про те, що соціально-психологічні та особистісно-ціннісні чинники є статистично значущими предикторами прийняття навчальних і поведінкових рішень школярами ЗСО.

РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК АВТОНОМНОСТІ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ЗДОБУВАЧАМИ ОСВІТИ ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВПЛИВУ КОНФОРМІЗМУ

3.1. Мета, завдання та механізм зниження негативного впливу конформізму на прийняття рішень здобувачами освіти закладу середньої освіти

Підлітковий вік є сенситивним періодом розвитку автономності, становлення Я-концепції та формування механізмів саморегуляції поведінки. Водночас саме в цей період спостерігається підвищена орієнтація на групові норми та думку ровесників, що робить феномен конформізму особливо значущим для аналізу навчальних і поведінкових рішень ЗСО. Сучасні дослідження соціальної психології підкреслюють, що конформна поведінка в підлітковому віці має амбівалентний характер: з одного боку, вона сприяє соціальній інтеграції, з іншого – може обмежувати розвиток автономії та критичного мислення.

Отримані на констатувальному етапі результати підтвердили актуальність проблеми. Зокрема, 32% учнів продемонстрували високий рівень конформності; 32% – високий рівень соціальної бажаності; 82% – помірну або високу неузгодженість реального та ідеального «Я»; у структурі ціннісних орієнтацій домінують соціально схвалювані цінності (слухняність, дружба, визнання). Така конфігурація показників свідчить про підвищену залежність значної частини підлітків від зовнішнього соціального схвалення та групових очікувань.

З позицій сучасної теорії самодетермінації орієнтація на зовнішнє схвалення пов'язана з екстернальною регуляцією поведінки, що знижує внутрішню автономію особистості. Дослідження показують, що домінування зовнішньої мотивації асоціюється з підвищеною соціальною тривожністю та нестійкістю самооцінки. В умовах освітнього середовища це може

призводити до некритичного прийняття групових рішень, орієнтації на позицію більшості та зниження відповідальності за власний вибір.

Водночас конформність у підлітковому віці не є патологічним явищем. Підвищена чутливість до думки однолітків зумовлена нейробіологічними особливостями розвитку – зокрема, нерівномірним дозріванням префронтальної кори та системи соціальної винагороди. Це посилює значущість соціального схвалення та групової підтримки. Таким чином, завдання психологічної роботи полягає не в усуненні конформності як такої, а в зниженні її дезадаптивних проявів і формуванні балансу між соціальною інтеграцією та особистісною автономією [29].

Отже, емпіричні дані підтверджують необхідність розробки програми, спрямованої на розвиток критичного мислення, підвищення узгодженості Я-концепції, формування внутрішніх критеріїв вибору та зниження залежності від зовнішнього схвалення.

Метою формувального етапу є розробка та апробація програми розвитку антиконформної поведінки та асертивності ЗСО підліткового віку з урахуванням впливу групових норм і соціального тиску.

Автономність у даному контексті розглядається як здатність особистості здійснювати усвідомлений вибір на основі внутрішніх переконань, цінностей і рефлексивного аналізу ситуації. Вона не заперечує соціальну взаємодію, але передбачає збереження суб'єктної позиції у процесі прийняття рішень [20].

Завдання програми:

1. Зниження надмірної орієнтації на соціальне схвалення. Висока соціальна бажаність корелює з поведінковою конформністю та соціальною тривожністю. Робота у цьому напрямі передбачає формування внутрішньої самоцінності та стійкої самооцінки.

2. Формування навичок критичного аналізу групових рішень. Розвиток критичного мислення розглядається як ключовий фактор протидії некритичному підкоренню групі. Підлітки повинні навчитися аналізувати

аргументи більшості, розрізняти факти та оцінки, усвідомлювати маніпулятивні механізми впливу.

3. Розвиток рефлексії та усвідомлення власної позиції. Рефлексія сприяє інтеграції досвіду та формуванню цілісної Я-концепції. Підвищення рефлексивності зменшує імпульсивність та посилює відповідальність за вибір.

4. Підвищення узгодженості Я-концепції. Згідно з сучасними моделями розвитку особистості, внутрішня узгодженість Я знижує залежність від зовнішніх оцінок та сприяє стабільності рішень.

5. Формування відповідальності за власний вибір. Відповідальність розглядається як інтегративна характеристика зрілої автономії, що поєднує моральний, когнітивний та поведінковий аспекти.

Розвиток автономності прийняття рішень передбачає системний вплив на чотири взаємопов'язані компоненти: когнітивний, емоційно-рефлексивний, ціннісно-мотиваційний та поведінковий [19; 25; 30; 45; 46; 47].

1. Когнітивний компонент. Цей компонент спрямований на розвиток критичного мислення та усвідомлення механізмів соціального впливу. Підлітки навчаються аналізувати феномени групового тиску, такі як ефект більшості, авторитету, соціального доказу. Навчання розпізнаванню соціального впливу знижує рівень некритичної конформності.

Когнітивна перебудова включає: аналіз стереотипів, виявлення логічних помилок, формування навичок аргументації.

2. Емоційно-рефлексивний компонент. Підлітки з високою соціальною бажаністю часто характеризуються підвищеною тривожністю щодо оцінки. Тому важливою складовою програми є розвиток емоційної регуляції та зниження страху негативної оцінки.

Розвиток позитивної самооцінки сприяє формуванню внутрішньої опори. Стабільна самооцінка є предиктором психологічного благополуччя та автономної поведінки. Рефлексія дозволяє усвідомлювати власні мотиви,

відокремлювати власні переконання від групових норм і формувати суб'єктну позицію.

3. Ціннісно-мотиваційний компонент. Переорієнтація з зовнішніх критеріїв на внутрішні передбачає інтеріоризацію цінностей. У межах теорії самодетермінації автономна мотивація формується через інтеграцію соціальних норм у структуру особистості. Програма спрямована на: усвідомлення особистісних цінностей, співвіднесення їх із груповими нормами, формування відповідального вибору, що ґрунтується на внутрішніх переконаннях.

4. Поведенковий компонент. Практичне відпрацювання асертивності є ключовим елементом зниження дезадаптивної конформності. Асертивна поведінка дозволяє висловлювати власну позицію без агресії та підкорення.

Моделювання ситуацій групового тиску дає можливість безпечного тренування поведінкових стратегій. Повторюваний досвід аргументованого відстоювання позиції формує впевненість у власних рішеннях.

Таким чином, теоретичний аналіз та результати емпіричного дослідження підтверджують, що конформність ЗСО має багатофакторну природу й зумовлена поєднанням соціально-психологічних та особистісних чинників. Високий рівень соціальної бажаності, неузгодженість Я-концепції та домінування нормативних цінностей підсилюють залежність підлітків від групових очікувань.

Запропонований механізм зниження негативного впливу конформізму базується на розвитку автономності через інтеграцію когнітивного, емоційного, мотиваційного та поведінкового компонентів. Такий підхід дозволяє не усунути конформність як соціально нормативне явище, а трансформувати її у конструктивну соціальну адаптивність, зберігаючи при цьому індивідуальну автономію та відповідальність за прийняті рішення.

3.2. Програма розвитку антиконформної поведінки та асертивності здобувачів освіти підліткового віку

Мета програми: формування в учнів здатності до самостійного прийняття рішень, розвитку критичного мислення, усвідомлення власних цінностей та зниження рівня конформних тенденцій у навчальній і соціальній поведінці.

Завдання:

1. Розвинути здатність учнів аналізувати та оцінювати власні думки і дії, незалежно від тиску групи.
2. Сформувати навички асертивної поведінки, вираження власної позиції.
3. Розвивати критичне мислення та саморефлексію.
4. Підвищити самооцінку та позитивний образ «Я».
5. Усвідомити власні ціннісні орієнтації та мотиви поведінки.
6. Формувати соціально прийнятні моделі поведінки без орієнтації на механічне копіювання групових норм.

Структура програми:

Тривалість програми: 8 занять по 60 хвилин.

Форма проведення: тренінг з елементами вправ, ігор, рольових ситуацій, дискусій.

Методи: групова дискусія, мозковий штурм, вправи на самоусвідомлення, рольові ігри, рефлексивні техніки, робота з цінностями.

Зміст програми за заняттями

Заняття 1. Знайомство та формування довірливої атмосфери

Мета: створення психологічної безпеки, виявлення очікувань, підведення учнів до теми групового впливу.

Заняття 2. Що таке груповий вплив?

Мета: ознайомлення з феноменом конформізму, чинниками тиску групи.

Заняття 3. Цінності та мої рішення

Мета: усвідомлення особистих цінностей і їх ролі у поведінці.

Заняття 4. Я і група: межі, свобода, відповідальність

Мета: розвиток здатності усвідомлювати межу між власною думкою і груповим очікуванням.

Заняття 5. Навички асертивності і самопредставлення

Мета: розвиток уміння висловлювати позицію без агресії чи пасивності.

Заняття 6. Критичне мислення як ресурс самостійності

Мета: навчити аналізувати інформацію, відрізняти думку від факту, запитувати і сумніватися.

Заняття 7. Прийняття рішення у груповому контексті

Мета: навчити розрізняти особисті та групові рішення, працювати з тиском більшості.

Заняття 8. Підсумки, інтеграція знань, планування змін

Мета: оцінка особистих змін, самоусвідомлення власних ресурсів.

Основні техніки та методи програми:

- ціннісно-орієнтована робота (ранжування, метафоричні техніки);
- когнітивно-поведінкові техніки (навички асертивності, критичне запитування);
- групові ігри та тренінгові вправи;
- техніки рефлексії, самоаналізу та зворотного зв'язку;
- мозковий штурм та моделювання ситуацій тиску.

Робота проводилася у підгрупах по 10–12 учасників, що забезпечило достатню можливість для міжособистісної взаємодії, рефлексії та моделювання групового впливу. Під час реалізації програми велося спостереження за змінами поведінки, фіксація особливостей групової

динаміки, аналіз висловлювань і рефлексивних записів учасників, повторна психодіагностика після завершення курсу.

Основні труднощі, що були зафіксовані: початковий опір відкритому самовираженню; вплив «неформальних лідерів»; труднощі у формулюванні власної позиції.

У процесі реалізації програми простежено такі особливості: до 3-го заняття сформувалась атмосфера довіри, підвищилася участь у дискусіях; з 4–5 заняття учні стали частіше висловлювати думки, що відрізняються від більшості; спостерігалось зменшення очікування підказки або узгодження з лідерами групи; підвищилася здатність учнів аргументувати позицію та запитувати уточнення, що свідчить про розвиток критичного мислення.

За результатами аналізу рефлексивних записів можна виділити такі теми: «Я зрозуміла, що думка групи не завжди правильна»; «Я навчився висловлюватися, навіть якщо інші не згодні»; «Інколи простіше сказати свою думку, ніж мовчати». Ці висловлювання підтверджують усвідомлення змісту змін і формування нових моделей поведінки.

Отримані результати підтвердили ефективність програми, спрямованої на розвиток: здатності приймати власні рішення; критичного мислення та групової незалежності; усвідомлення власних цінностей. Зменшення соціальної бажаності і підвищення автономності свідчать про посилення внутрішніх регуляторів поведінки.

3.3. Аналіз ефективності впровадження програми розвитку антиконформної поведінки та асертивності здобувачів освіти підліткового віку

З метою перевірки ефективності програми було проведено формувальний експеримент із використанням контрольної (КГ-1) та експериментальної (ЕГ-1) груп.

У дослідженні взяли участь 50 учнів віком 13–14 років: ЕГ-1 (n = 25) – учні, які проходили програму; КГ-1 (n = 25) – учні, які навчалися у

звичайному режимі. Для перевірки статистичної значущості змін використано t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок.

Статистичну обробку отриманих результатів дослідження виконано за допомогою табличного процесора Excel з використанням вбудованих у ньому статистичних функцій.

Для з'ясування відмінностей середніх значень у різних групах на констатувальному етапі експерименту, а також у кожній групі до і після формуального експерименту суттєвими або випадковими, для них були підраховані відношення

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

де:

- \bar{X}_1, \bar{X}_2 – середні значення у групах;
- S – дисперсії;
- n – обсяг вибірок.

Критичне значення для $n_1 = n_2 = 25$ ($df = 48$): при $p \leq 0,05 \rightarrow t_{кр} = 2,01$;
при $p \leq 0,01 \rightarrow t_{кр} = 2,68$.

Таблиця 3.1

**Аналіз результатів за шкалою соціальної бажаності після програми
(методика Д. Марлоу – Д. Крауна)**

Група	Середнє значення	Стандартне відхилення
КГ 1	17,8	3,1
ЕГ1	14,2	2,9

(Примітка: * $t = 4,32, p \leq 0,01$)

Отримане значення t (4,32) перевищує критичне значення (2,68), що свідчить про статистично значущі відмінності між контрольною та експериментальною групами після формуального етапу. Середнє значення соціальної бажаності в експериментальній групі є нижчим на 3,6 бала, що становить приблизно 20% зниження показника порівняно з контрольною групою.

Стандартні відхилення (СВ=3,1 у КГ 1 та СВ=2,9 у ЕГ 1) є близькими, що свідчить про подібну варіативність результатів у групах та підтверджує стабільність отриманого ефекту.

Зниження показника в ЕГ 1 означає, що підлітки: рідше орієнтуються на те, «як правильно відповісти»; частіше висловлюють реальну, а не очікувану позицію; меншою мірою змінюють думку під тиском групи.

Зниження рівня соціальної бажаності у підлітків свідчить про поступове формування внутрішніх критеріїв оцінювання та опори на власні цінності, що супроводжується зменшенням страху негативної оцінки з боку оточення. Це проявляється у здатності приймати рішення, спираючись на власну позицію, зберігати індивідуальну думку навіть у ситуації незгоди з більшістю та демонструвати більшу впевненість у висловлюваннях. Водночас зниження тривожності щодо соціального осуду, яка у високих показниках соціальної бажаності часто пов'язана зі страхом помилки, неприйняття чи прагненням уникнути конфлікту, свідчить про зростання психологічної безпеки та формування навички асертивного самовираження. Важливим результатом є також розвиток більш реалістичної самооцінки: підлітки менше прагнуть виглядати «кращими», адекватніше оцінюють власні можливості та приймають право на помилку, що є маркером психологічної зрілості та внутрішньої узгодженості особистості.

Зниження соціальної бажаності має безпосередній вплив на якість рішень. До програми підлітки: орієнтація на «що подумують», піддатливість більшості, уникання незгоди, формальна згода. Після програми: орієнтація на «що я вважаю правильним», здатність аргументувати позицію, допустимість альтернативної думки, усвідомлений вибір. Значуще зниження рівня соціальної бажаності в експериментальній групі підтверджує формування внутрішньої автономності, зменшення залежності від зовнішнього схвалення та підвищення здатності до самостійного прийняття рішень.

Таким чином, програма сприяла розвитку психологічної стійкості підлітків у ситуаціях соціального тиску та створила умови для формування більш зрілої, відповідальної позиції у навчальних і поведінкових виборах.

Таблиця 3.2

**Результати за рівнем конформності після програми
(модифікований експеримент Соломона Аша)**

Група	Середнє значення	Стандартне відхилення
КГ 1	8,6	2,4
ЕГ 1	5,1	2,2

(Примітка: * $t = 5,18, p \leq 0,01$)

Отримане значення $t (5,18)$ значно перевищує критичне значення ($t_{кр} = 2,68$ при $p \leq 0,01$), що свідчить про статистично значущі відмінності між контрольною та експериментальною групами після формувального етапу. Середній показник конформності в експериментальній групі ($M = 5,1$) є суттєво нижчим, ніж у контрольній ($M = 8,6$). Це означає, що учні, які брали участь у програмі, значно рідше погоджувалися з неправильною думкою більшості та демонстрували більшу незалежність суджень.

У підлітків, які брали участь у програмі, відбулися суттєві психологічні зміни, що охоплюють когнітивний, емоційний, ціннісний та поведінковий рівні автономності. Зниження нормативного тиску більшості проявилось у меншій схильності змінювати власну думку під впливом групи, що свідчить про зменшення страху соціального відторгнення та формування внутрішніх критеріїв оцінювання ситуацій. Розвиток когнітивної автономії виразився у більшій активності критичного мислення: ЗСО частіше аналізували інформацію самостійно, оцінювали аргументи, а не статус більшості, та приймали рішення на основі власних суджень. Підвищення впевненості у власній позиції підтверджується зниженням середнього балу конформності на 3,5 бали (з 8,6 до 5,1), що відображає зростання самоцінності власної думки, розвиток асертивності та готовність відстоювати позицію без агресії.

У комплексі ці зміни свідчать про системний психологічний вплив програми, який забезпечив перехід від зовнішньо детермінованої поведінки до внутрішньо регульованої, зниження тривожності щодо соціального оцінювання, переорієнтацію з групового схвалення на власні цінності та тренування навичок аргументованого самовираження.

Таблиця 3.3

Розбіжність між реальним та ідеальним «Я» після програми

Група	Середнє значення	Стандартне відхилення
КГ 1	21,4	4,2
ЕГ 1	16,3	3,8

(Примітка: * $t = 4,54$, $p \leq 0,01$)

Проведений аналіз показав, що показник $t=4.54$ перевищує критичне значення, що свідчить про статистично значущі зміни в експериментальній групі. Зниження середнього показника розбіжності між реальним та ідеальним «Я» на 5,1 бала (з 21,4 до 16,3) відображає суттєве підвищення внутрішньої узгодженості особистості. Це означає стабілізацію самооцінки, прийняття власних особистісних особливостей, зниження внутрішнього конфлікту та формування більш реалістичних очікувань щодо себе. Водночас спостерігається зменшення залежності від зовнішнього схвалення: учні менше ідеалізують соціально бажаний образ, демонструють автентичність самосприйняття та знижують потребу «здаватися кращими». Підвищення внутрішньої цілісності проявляється у більшій послідовності поведінки, меншій залежності від ситуативного впливу групи та зростанні психологічної стійкості до оцінювання. У сукупності ці зміни свідчать про позитивний вплив програми на розвиток особистісної зрілості та автономності підлітків.

Таблиця 3.4

Статистична перевірка ефективності програми

Показник	t емпіричне	Рівень значущості	Висновок
Соціальна бажаність	4,32	$p \leq 0,01$	Значущі зміни
Конформність	5,18	$p \leq 0,01$	Значущі зміни
Розбіжність «Я»	4,54	$p \leq 0,01$	Значущі зміни

Статистичний аналіз із застосуванням t-критерію Стьюдента підтвердив ефективність програми розвитку антиконформної поведінки та асертивності підлітків, оскільки в експериментальній групі зафіксовано суттєве зниження рівня соціальної бажаності, достовірне зниження конформності, підвищення узгодженості Я-концепції, розвиток автономності прийняття рішень, формування навичок асертивної поведінки та зростання психологічної стійкості. Водночас у контрольній групі статистично значущих змін не виявлено, що підтверджує саме програмний характер отриманих результатів. Психологічне значення цих змін полягає не лише у зменшенні конформності як поведінкового показника, а й у впливі на глибинні механізми саморегуляції, трансформації системи внутрішніх критеріїв прийняття рішень та переході від зовнішньої детермінації до внутрішньої автономії. Отже, впроваджена програма має доказову ефективність і сприяє формуванню зрілої, автономної та психологічно стійкої особистості підлітка, здатної до самостійного й відповідального прийняття рішень в умовах групового впливу.

ВИСНОВКИ

Теоретико-експериментальне дослідження проблеми конформізму та розвитку антиконформної поведінки і асертивності у ЗСО підліткового віку дозволило зробити такі висновки:

1. На основі аналізу наукових джерел було встановлено, що конформізм є багатовимірним соціально-психологічним феноменом, який проявляється через поведінкові, когнітивні та ціннісні компоненти взаємодії особистості та групи. Дослідження М. Шеріфа, С. Аша та С. Мілграма демонструють, що конформізм може виникати під впливом інформаційного та нормативного тиску, а також авторитету, і проявлятися як зовнішня або внутрішня форма поведінки. Соціально-психологічні механізми впливу групи на особистість у шкільному середовищі включають соціалізацію, групову динаміку, колективну думку та групові настрої, що формують як адаптивну поведінку та почуття належності, так і ризики втрати індивідуальності та критичного мислення. Психологічні особливості процесу прийняття рішень школярами визначаються поєднанням особистісних характеристик, рівня самооцінки, конформності та соціального контексту, що підкреслює важливість розвитку здатності до самостійного аналізу та прийняття обґрунтованих рішень у груповому середовищі. Таким чином, знання про конформізм та механізми групового впливу є ключовим для розуміння поведінки ЗСО і створення умов для гармонійного розвитку особистості в шкільному колективі.

2. Емпіричне дослідження засвідчило, що конформізм у ЗСО підліткового віку проявляється як значущий чинник прийняття рішень. Висока орієнтація на соціальне схвалення, помірні та високі розбіжності між реальним ідеальним образом «Я», а також домінування соціально орієнтованих цінностей свідчать про залежність частини підлітків від думки оточення та групових норм. Водночас, ЗСО зі стабільною самооцінкою та внутрішньою узгодженістю проявляють більшу автономність у прийнятті рішень, що підкреслює подвійну природу конформізму: з одного боку, він

сприяє соціальній інтеграції та адаптації до групи, а з іншого – може обмежувати розвиток критичного мислення та самостійності. Отримані результати підкреслюють необхідність педагогічної та психологічної підтримки, спрямованої на розвиток адекватної самооцінки, навичок автономного прийняття рішень і здатності до морального вибору, що забезпечує баланс між соціальною інтеграцією та індивідуальною автономністю ЗСО.

3. Емпіричне дослідження показало, що конформна поведінка здобувачів освіти середнього підліткового віку формується під впливом сукупності зовнішніх та внутрішніх психологічних чинників. Ключовими зовнішніми факторами є орієнтація на соціальне схвалення та домінування соціально орієнтованих цінностей (слухняність, дружба), що стимулює адаптивну поведінку та прийняття рішень відповідно до групових очікувань. Внутрішнім механізмом підсилення конформності виступає неузгодженість реального та ідеального образу «Я», яка підвищує залежність підлітків від думки оточення та групових норм. Множинний регресійний аналіз засвідчив, що ці чинники разом пояснюють близько 40% варіативності конформної поведінки, підтверджуючи її багатофакторну природу. Отримані результати підкреслюють, що конформізм є результатом взаємодії соціально-психологічних мотивів, особистісних характеристик та ціннісних орієнтацій, що має враховуватися при педагогічній та психологічній підтримці школярів для розвитку критичного мислення, автономності та здатності до самостійного прийняття рішень.

4. Результати формувального етапу дослідження підтвердили ефективність розробленої програми, спрямованої на розвиток автономності прийняття рішень, критичного мислення та асертивної поведінки ЗСО підліткового віку. Програма включала комплекс когнітивних, емоційно-рефлексивних, ціннісно-мотиваційних та поведінкових вправ, які забезпечували системний вплив на формування внутрішніх регуляторів поведінки та здатності до самостійного вибору.

Після проходження програми експериментальна група показала: статистично значуще зниження рівня соціальної бажаності на 20%, що свідчить про зменшення орієнтації на зовнішнє схвалення та підвищення внутрішньої опори; суттєве зниження конформності на 3,5 бала ($M = 5,1$ проти $M = 8,6$ у контрольній групі), що відображає зростання незалежності суджень і готовності аргументувати власну позицію; достовірне зниження розбіжності між реальним та ідеальним «Я» на 5,1 бала, що свідчить про підвищення узгодженості Я-концепції, стабілізацію самооцінки та формування більш реалістичного самосприйняття.

Отримані результати демонструють, що програма ефективно сприяє трансформації зовнішньо детермінованої поведінки у внутрішньо регульовану, розвиває психологічну стійкість у ситуаціях групового тиску та формує здатність приймати власні рішення на основі особистих цінностей і переконань.

Таким чином, апробована програма має доказову ефективність і може використовуватися як практичний інструмент у школах для розвитку антиконформної поведінки, асертивності та автономності підлітків, що сприяє формуванню зрілої, відповідальної та психологічно стійкої особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артемов В., Сингаївська І. Особливості процесів прийняття рішень в умовах невизначеності. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2022. №1 (65). С. 149–163.
2. Батрименко О. В., Ткач О. І. Колективна психологічна причетність як стратегія бюрократії у взаємодії з громадянським суспільством у формуванні національної ідентичності. *Політичне життя*. 2024. №3. С. 21–28.
3. Білецька А. О. Характер зв'язку схильності до конформної поведінки із соціально-психологічною адаптованістю студентів-першокурсників. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2023. №2. С. 5–10.
4. Близнюкова О. М., Галушко Л. Я., Мельничук І. Я. Прийняття управлінських рішень як процес: можливості застосування фасилітації. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. №2. С. 100–103.
5. Бондарчук Н. В. Колективні методи прийняття управлінських рішень, як інструмент підвищення ефективності управління. *Актуальні проблеми розвитку регіональної економіки*. 2021. №2 (17). С. 251–259.
6. Бутенко В. Г., Бутенко Н. І. Формування особистісних якостей підлітка в умовах сьогодення. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. №16. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/827/716>
7. Василевська Т. Е. Феномен конформізму в публічно-службовій діяльності: морально-психологічні ракурси. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2021. № 1. С. 20–25.
8. Ветлицька О. С., Дзюба Т. М. Модель оцінки впливу соціологічної інформації на поведінку людини в контексті її інформаційної безпеки. *Телекомунікаційні та інформаційні технології*. 2022. № 4(77). С. 34–45.

9. Візнюк І. М., Долинний С. С., Саранча І. Г., Долинна А. С. Концептуальні підходи до визначення психіки та її можливого відтворення в штучних системах. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2025. № 1. С. 36–41.
10. Гонюкова Л. В., Суржик М. В. Моделі та методи прийняття публічно-управлінських рішень. *Public Administration and Regional Development*. 2022. С. 1266–1280.
11. Експеримент Стенлі Мілгрема. Психологічна енциклопедія. URL: <https://surl.li/etntbv>
12. Козлова О. А. Соціальна психологія особистості та спілкування : практикум для студентів спеціальності 6.030101 «Соціологія». Харків : НТУ «ХП», 2017. 172 с.
13. Копець Л. В. Класичні експерименти в психології: навчальний посібник для студентів ВНЗ. Київ: Києво-Могилянська академія. 2010. 283 с.
14. Кузіна Є. І. Психологічні механізми інформаційного впливу на особистість дорослої людини : дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» (053 Психологія) / наук. керівник – канд. психол. наук, доц. І. М. Шаповал ; Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2023. 200 с.
15. Лупаненко О. Методи дослідження когнітивних викривлень та їх вплив на процес прийняття рішень у продажах. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2024. №4 (76). С. 379–386.
16. Маленко О. Особистість підлітка та роль спілкування в умовах учнівського колективу за В. О. Сухомлинським. *Наукові записки. Серія Педагогічні науки*. 2013. Вип. 123 (II). С. 207–211.
17. Методика «Ціннісні орієнтації» Рокича. URL: http://psychologis.com.ua/metodika_cennostnye_orientacii_rokicha.htm
18. Методика В. Стефансона «Q-сортування». URL: <https://cegc.com.ua/public/en/blog/article/doslidzennia-mizosobistisnix-stosunkiv-za-metodikoiu-v-stefansona-q-sortuvannia>

19. Нехай В. Методи і моделі ухвалення управлінських рішень у соціокультурній сфері: аналіз і перспективи. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. 2024. Вип. 52. С. 129–135.

20. Нечерда В. Програма розвитку асертивності учнів старших класів у контексті формування життєвої успішності. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т.12, № 4. С. 17–22.

21. Павлов В. Г. Про можливість вимірювання рівня морального розвитку особистості. *Психологічні предиктори соціального розвитку особистості в сучасних умовах освітнього середовища* : зб тез І Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю, 21 лист. 2024 р. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, Вид-во «Політехніка», 2024. С 117–119.

22. Павлюк Т. Г. Формування колективної думки в прикордонному підрозділі. *Актуальні проблеми психології*. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія, 2016. Вип. 28, Т. 10. С. 339–351.

23. Парубець Р. М. Роль емоційних та соціальних факторів у суб'єктивній інтерпретації інформації. *Практична психологія у сучасному вимірі: XVI Міжнародна науково-практична конференція студентів, аспірантів та науковців: тези доповідей*, Дніпро, 22 квітня 2025 р. [Електронне видання]. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2025. С. 169–170.

24. Петровська І. Психологічні концепції процесу прийняття рішень. *Вісник Львівського університету*. Серія психологічні науки. 2021. Вип. 9. С. 196–201.

25. Петровська І. Р. Психологія прийняття рішень навчально-методичні рекомендації до самостійної роботи здобувачів вищої освіти за спеціальністю 053 Психологія. Львів, 2021. 42 с.

26. Пінська В., Мазай Л. Вплив усвідомленості на проблему конформної поведінки у школярів 14–17 років. *Universum*. 2025. № 21. С. 595–602.

27. Повстин О. В., Піцикевич В. В., Косач І. В., Паньків Ю. В., Мисаньо О. Б., Мельничук Ю. І., Рак О. З. Психологія групового впливу у формуванні раціональної економічної поведінки. *Академічні візії*. 2024. № 29. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1220?utm_source=chatgpt.com
28. Поздишев С. Соціально-психологічні особливості формування колективної думки під час внутрішньокомунікаційної роботи у військовому підрозділі. *Стратегічні комунікації у сфері забезпечення національної безпеки та оборони: проблеми, досвід, перспективи* : IV міжнар. наук.-практ. конф., 27 верес. 2023 р.: тези доповідей. К.: НУОУ, 2023. С. 277–280.
29. Попович І., Блискун О., Гуляс І., Щербина В., Баташева Н., Алексеєва М., Чала Т. Психологічні семантичні параметри конформізму підлітків у вимірюванні ціннісних орієнтацій. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. №13(2). С. 167–184.
30. Програма психологічного супроводу «Формування сфери ціннісних орієнтацій підлітків». URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/01000swf-3d4e.doc.html>
31. Рівень конформності (модифікований тест Аша). URL: <https://surl.li/nyyyfs>
32. Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства: Матеріали десятої Всеукраїнської наукової конференції студентів, аспірантів, викладачів та співробітників (Суми, 27–28 квітня 2023 р.) / уклад. М. М. Набок. Суми : Сумський державний університет, 2023. 367 с.
33. Степура Є. В. Зв'язок прийняття рішень з ціннісно-сміисловою сферою особистості. *Технології розвитку інтелекту*. 2016. С. 399–457.
34. Тітова Т., Лавриненко В. Чинники прояву кібербулінгу в підлітковому середовищі: теоретичний огляд. *Психологія і особистість*. 2022. № 2. С. 211–224.

35. Федоренко Я. А. Соціально-психологічні аспекти виховання особистості у процесі навчання. *Вісник гуманітарного наукового товариства*. 2020. Вип. 20. С. 100–105.
36. Хавула Р. М. Психологічні особливості готовності старшокласників до прийняття стратегічних життєвих рішень. *Габітус*. 2020. Вип. 12, Т. 2. С. 218–222.
37. Чиж О., Дроздовська А., Бігун Н. Вікові особливості прояву самодостатності особистості. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. № 4. С. 116–123.
38. Шевцова О., Коханова О.. Як підлітки ставляться до булінгу: гендерні відмінності та психологічні наслідки. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*. 2022. 13(4). С. 115–122.
39. Шкала соціальної бажаності Марлоу-Краун. URL: https://www.eztests.xyz/tests/social_marlowe_crowne/
40. Штифурак В. Є., Штифурак В. С., Бурлака Н. І. Психологія соціального впливу у процесі групової роботи : монографія. Вінниця : ВДПУ, 2023. 325 с.
41. Blakemore S.-J., Mills K. L. Is Adolescence a Sensitive Period for Sociocultural Processing? *Annual Review of Psychology*. 2019. №70. Pp. 603–627.
42. Borges M., Marques J., Castro E. The Individual and Collective Outcomes of Decision-Making. *ThinkMind*. 2020. URL: file:///C:/Users/user/Downloads/eknow_2020_2_90_60053.pdf
43. Casey B. J. Beyond Simple Models of Self-Control to Circuit-Based Accounts of Adolescent Behavior. *Annual Review of Psychology*. 2018. № 69. Pp. 295–319.
44. Chein J. M., Albert D., O'Brien L., Uckert K., Steinberg, L. Peers Increase Adolescent Risk Taking by Enhancing Activity in the Brain's Reward Circuitry. *Developmental Science*. 2019. 22(4).

45. Farangiz N. U. The influence of peer pressure on teenagers' decision making. *Ijodkor o'qituvchi*. 2025. Vol. 5, № 49. URL: https://bestpublication.net/index.php/oqituvchi/article/view/3583?utm_source
46. Feng X., Han Z., Zheng S. Peer influence on prosocial behavior in adolescence. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. 2023. № 8. Pp. 1879–1885.
47. Field N. H., Choukas-Bradley S., Giletta M., Telzer E. H., Cohen G. L., Prinstein M. J. Why adolescents conform to high-status peers: Associations among conformity, identity alignment, and self-esteem. *Child Development*. 2023. №95 (3). Pp. 879–894.
48. Hamada D., Nakayama M., Saiki J. Wisdom of crowds and collective decision-making in a survival situation with complex information integration. *Cognitive Research: Principles and Implications*. 2020. №5 (48). URL: <https://cognitiveresearchjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41235-020-00248-zhttps://visnyk.mu.edu.ua/index.php/politologia/article/view/12>
49. Hsieh C.-J., Fifić M., Yang C.-T. A new measure of group decision-making efficiency. *Cognitive Research: Principles and Implications*. 2020. №5 (45). URL: <https://cognitiveresearchjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41235-020-00244-3>
50. Kostiu S., Almashi S. Psychological features of adolescent conflict behaviour. *Вісник Національного університету оборони України*. 2024. № 77(1). С. 81–89.
51. Kroger J., Marcia J. E. Identity Development in Adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology*. 2017. № 2(15). Pp. 159–187.
52. Lu Y. The role of peer influence in adolescent academic motivation: A review of mechanisms, contexts, and future directions. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. 2025. Vol. 59. Pp. 34–41.
53. Orth U., Robins R. W., Widaman K. F. Life-Span Development of Self-Esteem and its Effects on Important Life Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2018. № 119(6). Pp. 162–189.

54. Silk J. S., Steinberg, L., Morris A. S. Adolescents' Emotion Regulation in Daily Life: Links to Depressive Symptoms and Problem Behavior. *Child Development*. 2017. № 78(2). Pp. 491–507.
55. Somerville L. H., Jones R. M., Casey B. J. A Time of Change: Behavioral and Neural Correlates of Adolescent Sensitivity to Reward. *Brain and Cognition*. 2020. №72. Pp. 124–133.
56. Teslyuk V., Kul A. Research on the prevalence of bullying among adolescents. *SWorldJournal*. 2022. №13-03. Pp. 126–130.
57. Wulandari AN, Ni'matuzahroh N., Istiqomah I. Peer pressure and its impact on behavior among adolescents. *Psychological-Educational Studies*. 2025. № 17(1). Pp. 53–63.

ДОДАТКИ

Додаток А

Програма розвитку антиконформної поведінки та асертивності учнів середнього підліткового віку

Заняття 1. «Знайомство та формування довірливої атмосфери»

Мета: створити психологічно безпечний простір для учасників; виявити очікування від програми; поступово підвести групу до теми **групового впливу та конформності**.

Тривалість: 45–60 хв.

Матеріали: стікери, маркери, ватман, фліпчарт.

Структура заняття

1. Привітальне коло «Про мене» (10 хв)

Кожен учасник називає своє ім'я та демонструє жест/символ, який його характеризує. Група повторює ім'я та жест, створюючи ефект прийняття й підтримки. **Психологічний ефект:** зниження напруги, формування першого відчуття єдності.

2. Вправа «Наш простір безпеки» (10 хв)

Учасники пропонують правила взаємодії (поважати думку, не перебивати, конфіденційність, добровільність участі). Ведучий записує правила на фліпчарті й затверджує їх як «груповий договір». **Психологічний ефект:** створення відчуття спільної відповідальності та безпеки.

3. Міні-дискусія «Чому ми тут?» (10 хв)

Кожен учасник на стікері пише: «Я очікую від програми...». Стікери розміщуються на плакаті «Очікування групи». Ведучий узагальнює: які теми повторюються, які унікальні. **Психологічний ефект:** усвідомлення спільних цілей, підвищення мотивації.

4. Психоедукаційний блок (5 хв)

Коротке введення: «Ми всі хочемо подобатися іншим». «Група може впливати на наші рішення». Поступове підведення до теми **конформності** як

психологічного явища. **Психологічний ефект:** формування інтересу до теми, актуалізація власного досвіду.

5. Експрес-гра «Хто зі мною?» (10 хв)

Ведучий озвучує твердження (наприклад: «Я люблю каву» / «Я люблю чай»). Учасники займають сторону залежно від своєї позиції. Обговорення: чи легко було висловитися, чи впливала більшість. **Психологічний ефект:** перше усвідомлення групового вибору, досвід зіткнення з позицією більшості.

6. Рефлексивне коло (5 хв)

Запитання для учасників: «Що я відчував, коли більшість була проти моєї відповіді?»; «Чи змінив би я думку, якби всі вибрали інше?». Коротке узагальнення ведучого: конформність як природний, але різний за рівнем процес. **Психологічний ефект:** розвиток саморефлексії, підготовка до глибшого аналізу теми на наступних заняттях.

Очікувані результати:

- Формування довірливої атмосфери та правил взаємодії.
- Усвідомлення власних очікувань і спільних цілей групи.
- Перше зіткнення з феноменом групового впливу.
- Підготовка до подальшого вивчення теми **конформності**.

Заняття 2. «Що таке груповий вплив?»

Мета: сформувати розуміння феномена конформізму; ознайомити учасників із чинниками, що сприяють підкоренню групі; розвинути навички розпізнавання ситуацій групового тиску.

Тривалість: 45–60 хв.

Матеріали: картки з лініями (за прикладом Аша), стікери, маркери, ватман.

Структура заняття

1. Актуалізація знань (5 хв)

Ведучий ставить запитання: «*Пригадайте ситуацію, коли ви змінювали своє рішення під впливом інших. Що це було?*». Коротке обговорення у колі.

Психологічний ефект: учасники усвідомлюють, що груповий вплив є частиною їхнього досвіду.

2. Міні-лекція з прикладами (10 хв)

Коротке пояснення понять: **Конформність** – схильність погоджуватися з думкою більшості. **Груповий тиск** – прямий чи непрямий вплив групи на індивіда. **Страх осуду** – емоційний фактор, що змушує уникати відмінності від інших. Приклади з класичного експерименту Соломона Аша (лінії різної довжини). Додаткові приклади з життя школярів: вибір одягу, поведінка на уроці, участь у групових рішеннях. **Психологічний ефект:** учасники отримують базове теоретичне підґрунтя для практичних вправ.

3. Групова вправа «Лінії Аша» (10 хв)

Учасникам демонструють картки з лініями різної довжини. Частина учасників («змовники») навмисно дає неправильну відповідь. Потім відбувається обговорення: *«Чи хотілося погодитися з більшістю?»*; *«Які почуття виникли, коли моя відповідь відрізнялася?»*. **Психологічний ефект:** учасники на власному досвіді відчувають силу групового тиску.

4. Мозковий штурм «Чому люди погоджуються?» (10 хв)

Група висуває причини конформності: страх осуду, бажання бути прийнятим, невпевненість, відсутність знань, авторитетність більшості. Ведучий записує висновки на ватмані. **Психологічний ефект:** учасники формують колективне розуміння чинників конформності.

5. Рефлексивне коло (10 хв)

Запитання для учасників: *«Де у своєму житті я піддаюся тиску?»*; *«Як я можу розпізнати, що це відбувається?»*. Кожен ділиться короткою думкою. Ведучий узагальнює: конформність може бути як адаптивною (допомагає інтегруватися в групу), так і ризикованою (знижує критичність мислення). **Психологічний ефект:** розвиток саморефлексії та критичного ставлення до власних рішень.

Очікувані результати:

- Учасники розуміють поняття «конформність» та «груповий тиск».

- Відчувають на практиці силу групового впливу.
- Вчаться визначати чинники, які змушують погоджуватися з більшістю.
- Формують навички саморефлексії та критичного мислення у ситуаціях соціального тиску.

Заняття 3. «Цінності та мої рішення»

Мета: допомогти учасникам усвідомити власні життєві цінності; показати, як цінності впливають на прийняття рішень у навчальних та поведінкових ситуаціях; розвинути здатність відстоювати власні рішення, спираючись на внутрішні орієнтири, а не лише на груповий тиск.

Тривалість: 45–60 хв.

Матеріали: набір карток із цінностями (дружба, свобода, гроші, сім'я, здоров'я, успіх, творчість, справедливість тощо), ватман, маркери, стікери.

Структура заняття

1. Вправа «Цінності у валізі» (10 хв)

Учасникам пропонуються картки з різними цінностями. Завдання: обрати 5 найважливіших для себе та «покласти у валізу» (розмістити перед собою). За бажанням можна обговорити у парах: *«Чому саме ці?»*.

Психологічний ефект: актуалізація особистих пріоритетів, формування усвідомленості.

2. Міні-обговорення (10 хв)

Питання для групи: *«Чому ви обрали саме ці цінності?»*; *«Що впливало на ваш вибір: власний досвід, сім'я, друзі, школа?»*. Ведучий підсумовує: цінності формуються під впливом середовища, але з часом стають внутрішнім орієнтиром. **Психологічний ефект:** усвідомлення джерел формування цінностей, розвиток рефлексії.

3. Вправа «Ціннісні дилеми» (15 хв)

Учасникам пропонуються короткі кейси: *«Друг просить списати – як я дію?»*; *«Я бачу, що більшість порушує правило – чи приєднаюся?»*; *«Мені пропонують легкий шлях, але він суперечить моїм принципам – що оберу?»*.

Обговорення у малих групах: які цінності вплинули на рішення? Ведучий підкреслює: саме цінності визначають поведінку у ситуаціях тиску.

Психологічний ефект: розвиток навички співвідносити рішення з власними цінностями.

4. Психоедукаційний блок (5 хв)

Коротке пояснення: Цінності → формують вибір → забезпечують стійкість до групового тиску. Людина, яка знає свої цінності, легше відстоює власну позицію. Приклад: учень, для якого «чесність» є ключовою цінністю, рідше погодиться на списування, навіть якщо більшість так робить.

Психологічний ефект: формування зв'язку між особистими цінностями та поведінковими рішеннями.

5. Рефлексивне коло (5 хв)

Запитання для учасників: *«Яка цінність для мене найскладніша у реальному житті?»*; *«Як група впливає на мої рішення, і чи завжди це відповідає моїм цінностям?»*. Коротке узагальнення ведучого: цінності – це внутрішній компас, який допомагає не загубитися під впливом більшості.

Психологічний ефект: розвиток саморефлексії, усвідомлення власних ресурсів у протидії конформізму.

Очікувані результати:

- Учасники усвідомлюють власні ключові цінності.
- Навчаються співвідносити поведінкові рішення з особистими орієнтирами.
- Розуміють, що цінності допомагають зберігати незалежність від групового тиску.
- Формують навички рефлексії та критичного мислення у ситуаціях вибору

Заняття 4. «Я і група: межі, свобода, відповідальність»

Мета: розвинути здатність учасників розрізняти власні думки та групові очікування; сформувати навички усвідомлення та захисту особистих

меж; показати, як свобода вибору поєднується з відповідальністю у груповій взаємодії.

Тривалість: 45–60 хв.

Матеріали: картки з твердженнями, ватман, маркери, стікери.

Структура заняття

1. Вправа «Особистий простір» (10 хв)

Учасники працюють у парах: один поступово наближається до іншого, доки той не відчує дискомфорт. Потім ролі змінюються. Обговорення у групі: *«Межі фізичні є – а які психологічні межі?»*; *«Що для мене означає комфорт у спілкуванні?»*. **Психологічний ефект:** усвідомлення важливості особистих меж у взаємодії з іншими.

2. Міні-лекція (5 хв)

Ведучий пояснює концепцію **«Я-повідомлень»**: замість «Ти мене дратуєш» → «Я відчуваю роздратування, коли...». Пояснюється значення особистих меж: фізичних, емоційних, інтелектуальних. Приклади з життя школярів: «Я хочу відпочити», «Мені важливо висловити свою думку». **Психологічний ефект:** учасники отримують інструмент для конструктивного вираження власної позиції.

3. Вправа «Це моє / не моє» (15 хв)

Учасникам роздають картки з твердженнями (наприклад: «Я повинен завжди слухати вчителя», «Мені важливо мати друзів», «Я не маю права помилятися»). Завдання: розкласти картки у два поля: «Моя думка»; «Мені нав'язали». Обговорення: *«Як я відчуваю різницю між власними переконаннями та нав'язаними?»*; *«Що допомагає мені відстоювати своє?»*. **Психологічний ефект:** розвиток критичного мислення, вміння відокремлювати власні цінності від зовнішніх очікувань.

4. Гра «Тиск кола» (10 хв)

Один учасник стає у центр кола. Інші по черзі «пропонують рішення» або висловлюють думки, які можуть суперечити позиції учасника. Завдання центрального учасника – залишитися при своїй позиції та аргументувати її.

Обговорення: «Що допомагало не піддатися?»; «Які почуття виникали під час тиску?». **Психологічний ефект:** тренування навички відстоювати власну думку у ситуації групового впливу.

5. Рефлексивне коло (5 хв)

Запитання для учасників: «Що допомагало мені не піддатися груповому тиску?»; «У яких ситуаціях я хочу «злитися з групою» і чому?». Ведучий узагальнює: свобода вибору завжди поєднується з відповідальністю за наслідки. **Психологічний ефект:** розвиток саморефлексії, усвідомлення власних стратегій поведінки у групі.

Очікувані результати:

- Учасники усвідомлюють різницю між власними переконаннями та груповими очікуваннями.
- Навчаються розпізнавати й захищати особисті межі.
- Формують навички використання «Я-повідомлень» у комунікації.
- Тренують здатність аргументовано відстоювати власну позицію.
- Усвідомлюють баланс між свободою та відповідальністю у груповій взаємодії.

Заняття 5. «Навички асертивності і самопредставлення»

Мета: сформувати здатність висловлювати власну думку без агресії та пасивності; розвинути навички асертивної комунікації та самопредставлення у групі; показати, як асертивність допомагає зберігати особисті межі та водночас підтримувати конструктивні стосунки.

Тривалість: 45–60 хв.

Матеріали: картки з рольовими ситуаціями, ватман, маркери, стікери.

Структура заняття

1. Дискусія «Три стилі поведінки» (5 хв)

Ведучий пояснює три основні стилі: **Пасивність** – уникання конфлікту, відмова від власної позиції. **Агресія** – нав'язування думки, порушення меж інших. **Асертивність** – чітке й спокійне висловлення власної позиції з повагою до інших. Коротке обговорення: «У яких ситуаціях я поведжуся

пасивно, агресивно чи асертивно?». **Психологічний ефект:** учасники усвідомлюють різницю між стилями та їхні наслідки.

2. Вправа «Моє право сказати Ні» (10 хв)

Учасникам пропонуються рольові міні-ситуації: *«Друг просить списати»*; *«Мене змушують брати участь у діяльності, яка мені не подобається»*; *«Хтось нав'язує свою думку»*. Завдання: відмовити у ввічливій, але чіткій формі. Обговорення: *«Що було складним у відмові?»*.

Психологічний ефект: тренування навички відстоювати власні межі без конфлікту.

3. Тренінг фраз асертивності (15 хв)

Ведучий пропонує набір асертивних фраз: *«Мені не підходить цей варіант»*; *«Я поважаю твою думку, але моя позиція інша»*; *«Я хочу висловити свою точку зору»*; *«Я не готовий зараз погодитися»*. Учасники відпрацьовують фрази у парах, використовуючи різні ситуації. Обговорення: які фрази були найбільш природними, які викликали труднощі.

Психологічний ефект: формування мовних інструментів для асертивної поведінки.

4. Вправа «Публічна позиція» (10 хв)

Кожен учасник отримує коротку моральну дилему (наприклад: *«Чи варто допомогти другу, якщо це суперечить правилам?»*). Завдання: коротко презентувати власну позицію перед групою, використовуючи асертивні фрази. Група може ставити уточнюючі запитання. **Психологічний ефект:** розвиток навички самопредставлення та впевненості у публічному висловлюванні.

5. Рефлексія (5 хв)

Запитання для учасників: *«Що було для мене найскладнішим у цьому занятті?»*; *«Які асертивні фрази я готовий використовувати у житті?»*.

Ведучий узагальнює: асертивність – це баланс між повагою до себе й інших.

Психологічний ефект: закріплення навички саморефлексії та готовності застосовувати асертивність у реальних ситуаціях.

Очікувані результати:

- Учасники розуміють різницю між пасивністю, агресією та асертивністю.
- Навчаються відмовляти без конфлікту («право сказати Ні»).
- Формують набір асертивних фраз для повсякденного використання.
- Тренують навички самопредставлення у групі.

Заняття 6. «Критичне мислення як ресурс самостійності»

Мета: навчити учасників розрізняти факти та інтерпретації; розвинути навички постановки запитань і перевірки достовірності інформації; показати, як критичне мислення допомагає відстоювати власну позицію та зменшує ризик конформності.

Тривалість: 45–60 хв.

Матеріали: набір новинних заголовків (реальні та вигадані), ватман, маркери, стікери.

Структура заняття

1. Міні-вправа «Що тут факт?» (10 хв)

Учасникам роздають картки з новинними заголовками (наприклад: «Учні школи виграли олімпіаду» / «Учні школи найкращі у місті»). Завдання: визначити, де наведено **факт**, а де – **оцінка чи інтерпретація**. Обговорення: «Чому важливо відрізняти факт від думки?». **Психологічний ефект:** розвиток навички критичного сприйняття інформації.

2. Майнд-карти «Запитання до реальності» (15 хв)

Робота в малих групах: скласти список запитань, які допомагають перевіряти інформацію. Приклади запитань: «Хто це сказав?»; «Які джерела підтверджують?»; «Чи є докази?»; «Чи може бути інша інтерпретація?». Групи оформлюють свої запитання у вигляді майнд-карти на ватмані. Презентація результатів. **Психологічний ефект:** формування інструментарію для аналізу інформації.

3. Вправа «Я можу сумніватися» (10 хв)

Ведучий пропонує приклади з життя, де сумнів допоміг уникнути помилки (наприклад: «Я не погодився списати – і виявилось, що відповідь була неправильною»). Учасники діляться власними прикладами, коли сумнів або перевірка інформації врятували від негативних наслідків. Обговорення: *«Чому сумнів – це ресурс, а не слабкість?»*. **Психологічний ефект:** розвиток позитивного ставлення до сумніву як частини критичного мислення.

4. Підсумок (5 хв)

Запитання для групи: *«Чи легше відстоювати свою позицію, коли аналізуєш, а не просто погоджуєшся?»*. Ведучий узагальнює: критичне мислення – це захист від маніпуляцій і групового тиску, воно допомагає приймати самостійні рішення. **Психологічний ефект:** закріплення усвідомлення, що критичне мислення є ресурсом незалежності.

Очікувані результати

- Учасники навчаються відрізняти факти від інтерпретацій.
- Формують набір запитань для перевірки достовірності інформації.
- Усвідомлюють цінність сумніву як ресурсу мислення.
- Розуміють, що критичний аналіз допомагає зберігати самостійність і протидіяти конформізму.

Заняття 7. «Прийняття рішень у груповому контексті»

Мета: навчити учасників розпізнавати прояви групового тиску; розвинути навички збереження автономності та самостійності у прийнятті рішень; показати, як внутрішні ресурси (цінності, критичне мислення, асертивність) допомагають протидіяти конформізму.

Тривалість: 45–60 хв.

Матеріали: картки із ситуаціями, ватман, маркери, стікери.

Структура заняття

1. Моделювання «Групове рішення / Моє рішення» (15 хв)

Учасникам пропонуються ситуації для вибору: *«Хто буде лідером групи?»*; *«Яка правильна відповідь на тестове питання?»*; *«Як діяти у конфліктній ситуації?»*. Частина групи навмисно висловлює однакову

позицію, щоб створити ефект більшості. Завдання кожного учасника – прийняти власне рішення і пояснити його. Обговорення: *«Чи було складно залишитися при своїй думці?»*. **Психологічний ефект:** учасники на практиці відчують силу групового тиску та тренують автономність.

2. Кейс-аналіз «Що вплинуло на групу?» (10 хв)

Ведучий пропонує кейс: група прийняла рішення, яке не було оптимальним. Завдання учасників – визначити, які фактори вплинули: авторитет окремої людини; страх осуду; бажання належати до більшості; невпевненість у власних знаннях. Результати записуються на ватмані. **Психологічний ефект:** усвідомлення механізмів групового впливу, розвиток критичного аналізу.

3. Міні-тренінг «Стоп – я думаю» (10 хв)

Ведучий навчає техніці паузи: перед тим як відповісти чи погодитися, учасник робить коротку паузу (3–5 секунд). Практика у парах: один ставить запитання, інший тренує паузу перед відповіддю. Обговорення: *«Чи допомагає пауза прийняти більш усвідомлене рішення?»*. **Психологічний ефект:** формування навички самоконтролю та зниження імпульсивності під впливом групи.

4. Рефлексивне коло (5 хв)

Запитання для учасників: *«Де мені найважче відстоювати власну позицію?»*; *«Які ресурси допомагають мені залишатися самостійним?»*. Ведучий узагальнює: автономність у групі – це не ізоляція, а здатність приймати рішення, спираючись на власні цінності та критичне мислення. **Психологічний ефект:** розвиток саморефлексії, усвідомлення власних ресурсів протидії конформізму.

Очікувані результати:

- Учасники навчаються розпізнавати груповий тиск у різних ситуаціях.
- Формують навички прийняття самостійних рішень у груповому контексті.
- Усвідомлюють чинники, що впливають на групові рішення.

- Тренують техніку паузи як інструмент критичного мислення.
- Розвивають здатність аргументовано відстоювати власну позицію.

Заняття 8. «Підсумки, інтеграція змін та планування»

Мета: усвідомити особисті зміни, що відбулися протягом програми; сформувані індивідуальні стратегії опору груповому тиску; закріпити навички самостійності, асертивності та критичного мислення; завершити програму у довірливій атмосфері, підкресливши значення особистого досвіду кожного учасника.

Тривалість: 45–60 хв.

Матеріали: ватман, маркери, стікери, короткі опитувальники.

Структура заняття

1. Вправа «Мій шлях у програмі» (10 хв)

На ватмані зображено «лінію змін» (від «як було» до «що стало»). Кожен учасник ставить позначку або малює символ, що відображає його особистий розвиток. За бажанням можна коротко пояснити свій вибір. **Психологічний ефект:** візуалізація особистого прогресу, усвідомлення змін.

2. Самооцінка змін (10 хв)

Учасники заповнюють короткий опитувальник із запитаннями: «*Чи навчився я відстоювати власну думку?*»; «*Чи можу я розпізнати груповий вплив?*»; «*Які навички стали для мене найбільш корисними?*». Після заповнення – коротке обговорення у парах або малих групах. **Психологічний ефект:** рефлексія особистих досягнень, підвищення впевненості у власних змінах.

3. Вправа «Мій план – 3 кроки» (10 хв)

Завдання: кожен учасник формулює три конкретні кроки, які допоможуть йому зберігати автономність у майбутньому. Приклади: «Я буду робити паузу перед рішенням»; «Я використовую асертивні фрази»; «Я перевіряю інформацію, перш ніж погодитися». Кроки записуються на стікерах і прикріплюються до спільного плаката «Мій план автономності». **Психологічний ефект:** формування індивідуальних стратегій, закріплення навичок у практичному плані.

4. Прощальне коло (10 хв)

Кожен учасник ділиться своїм головним інсайтом програми: *«Що я зрозумів про себе?»*; *«Який навик хочу використовувати найчастіше?»*. Ведучий підсумовує: програма була спільним шляхом, але кожен учасник виніс власні уроки. **Психологічний ефект:** завершення у позитивній атмосфері, відчуття цінності власного досвіду та підтримки групи.

Очікувані результати:

- Учасники усвідомлюють особисті зміни, що відбулися протягом програми.
- Формують індивідуальні стратегії опору груповому тиску.
- Закріплюють навички самостійності, критичного мислення та асертивності.
- Завершують програму з відчуттям особистої значущості та готовності застосовувати здобуті навички у житті.

Протоколи спостережень

Заняття 1: Знайомство та формування довіри

Дата: 21.11.2025

Спостерігач: практикант.

Група: 25 учнів 8 класу

Спостереження:

1. **Організація:** Учасники проявили зацікавленість, легко включалися у вправи на знайомство.
2. **Взаємодія:** Спостерігались дві активні підгрупи, 2 учні – пасивні, спостерігальні.
3. **Емоційний фон:** Позитивний, деяке хвилювання при самопрезентації.
4. **Прояви групового впливу:** Діти схильні повторювати пози лідерів у вправі «жест».
5. **Висновок:** Необхідна підтримка менш активних і робота над включенням у групову взаємодію.
6. **Рекомендації:** Наступне заняття – більше вправ на участь усіх, зокрема тих, хто мовчить.

Заняття 2: Що таке груповий вплив?

Дата: 24.11.2025

Спостерігач: практикант.

Група: 25 учнів 8 класу

Спостереження:

1. **Організація:** Група охоче обговорювала приклади конформності зі свого життя.
2. **Активність:** 4 учні виступали домінантами обговорення.

3. **Реакції:** При вправі «лінії Аша» - 6 учнів вагалися, але погодилися з «більшістю».

4. **Емоції:** Сміх, здивування, невпевненість – усвідомлення факту, що вони піддалися впливу.

5. **Висновок:** Група має високий потенціал усвідомлення конформності, але слабкі навички протидії.

6. **Рекомендації:** Додати дискусій та вправ на формування власної позиції.

Заняття 3: Цінності та мої рішення

Дата: 26.11.2025

Спостерігач: практикант.

Група: 25 учнів 8 класу

Спостереження:

1. **Активність:** Усі включилися в роботу з картками цінностей.

2. **Поведінка:** Декілька учнів копіювали вибір друзів.

3. **Реакції на дискусію:** Більшість важко пояснювали, «чому саме ця цінність».

4. **Динаміка:** Зростає рівень самоусвідомлення, але слабка аргументація власної позиції.

5. **Висновок:** Потребують розвитку рефлексивності та внутрішніх мотивів.

6. **Рекомендації:** Наступні заняття – акцент на самостійне формулювання думок.

Заняття 4: Я і група

Дата: 28.11.2025

Спостерігач: практикант.

Група: 25 учнів 8 класу

Спостереження:

1. **Організація:** У вправі «особистий простір» більшість відчували дискомфорт, але мовчали.
2. **Активність:** 4 учні впевнено відстоювали межі, інші соромилися.
3. **Емоції:** Цікавий, але трохи напружений фон.
4. **Висновок:** Актуальна потреба – навички окреслення меж.
5. **Рекомендації:** Посилити практику «Я-повідомлень» та безпечне аргументування позиції.

Заняття 5: Навички асертивності

Дата: 1.12.2025

Спостерігач: практикант.

Група: 25 учнів 8 класу

Спостереження:

1. **Динаміка групи:** Активне включення у рольові ігри.
2. **Труднощі:** У 5 учнів – страх суперечити, 2 – схильність до агресивних реакцій.
3. **Емоційна реакція:** Зацікавленість, підвищення впевненості після успішних рольових відповідей.
4. **Висновок:** Початки формування асертивності видно у 6 учнів, іншим – потрібні повторення.
5. **Рекомендації:** Більше вправ на «право сказати Ні».

Заняття 6: Критичне мислення як фактор автономності

Дата: 3.12.2025

Спостерігач: практикант.

Група: 25 учнів 8 класу

Спостереження:

1. **Активність:** У роботі з новинними заголовками всі беруть участь.

2. **Реакції:** Учні з подивом помітили, що багато слів виглядають як факти, але є думками.
3. **Висновок:** Розвивається навичка сумніву та аналізу інформації.
4. **Рекомендації:** Продемонструвати застосування критичного мислення в реальних соціальних ситуаціях.

Заняття 7: Прийняття рішень у груповому контексті

Дата: 5.12.2025

Спостерігач: практикант.

Група: 25 учнів 8 класу

Спостереження:

1. **Поведінка:** Під час симуляцій 4 учні проявили лідерство, 3 – пасивність, 2 – уникання .
2. **Реакції:** Учні зазначали, що помітили схильність погоджуватися „бо так сказала більшість”.
3. **Емоційність:** Підвищена напруга у моменти необхідності суперечити групі.
4. **Висновок:** У групі існує емоційна залежність від думки однолітків.
5. **Рекомендації:** Потрібне більше тренування аргументації в безпечному форматі.

Заняття 8: Підсумки і планування змін

Дата: 8.12.2025

Спостерігач: практикант.

Група: 25 учнів 8 класу

Спостереження:

1. **Активність:** Всі брали участь у підсумковому колі.
2. **Динаміка:** Більшість змогли назвати зрушення (вміння говорити думку, не погоджуватись «просто так»).

3. **Емоції:** Задоволення, подяка, відчуття розвитку.
4. **Висновок:** Спостерігається позитивна динаміка у навичках усвідомлення групового тиску, комунікації та рефлексії.
5. **Рекомендації:** Рекомендується продовження програми у форматі підтримувальних тренінгів раз/місяць.

Методика В. Стефансона «Q-сортування»

Процедура дослідження: психолог пропонує досліджуваному набір тверджень, які потрібно оцінити «так» або «ні» у крайніх випадках – «маю сумнів» щодо наявності такої характеристики у себе. Відповіді слід зафіксувати у бланку для відповідей.

Текст методики

1. Критичний щодо товаришів.
2. Виникає тривога, коли у групі назріває конфлікт.
3. Схильний діяти, зважаючи на поради лікаря.
4. Не схильний створювати надто близькі стосунки з товаришами.
5. Подобається дружність у групі.
6. Схильний протистояти лідеру.
7. Відчуває симпатії до одного-двох членів групи.
8. Уникає зустрічей і зборів у групі.
9. Подобається схвалення лідера.
10. Незалежний у судженнях і манері поведінки.
11. Готовий пристати на будь-чию сторону у дискусії.
12. Схильний керувати товаришами.
13. Радий спілкуванню з одним-двома друзями.
14. Зовнішньо спокійний під час вияву ворожості з боку інших членів групи.
15. Схильний підтримувати настрої своєї групи.
16. Не надає значення особистим якостям членів групи.
17. Схильний відволікати групу від її мети.
18. Відчуває задоволення, протиставляючи себе лідеру.
19. Бажав би зблизитися з деякими членами групи.
20. Віддає перевагу нейтральності в суперечці.
21. Подобається, коли лідер активний і добре керує.
22. Віддає перевагу беземоційному обговоренню суперечностей.

23. Недостатньо стриманий у вираженні почуттів.
24. Прагне згуртувати довкола себе однодумців.
25. Незадоволений надто формальними стосунками.
26. Коли звинувачують – хвилюється і мовчить.
27. Згоден з основними напрямками діяльності групи.
28. Прив'язаний до групи більше, ніж до певних її членів.
29. Схильний затягувати та загострювати суперечку.
30. Прагне бути в центрі уваги.
31. Бажав би бути членом вузького угруповання.
32. Схильний до компромісів.
33. Відчуває внутрішнє хвилювання, коли лідер учиняє щось, що не відповідає його сподіванням.
34. Надто чутливо ставиться до зауважень товаришів.
35. Може бути підступним і улесливим.
36. Схильний взяти на себе керівництво у групі.
37. Щирий у групі.
38. Виникає нервові хвилювання під час групових суперечок.
39. Віддає перевагу лідерові, що бере на себе відповідальність під час планування робіт.
40. Не схильний до виявів дружелюбності.
41. Схильний сердитися на товаришів.
42. Намагається налаштувати інших проти лідера.
43. Легко знаходить знайомства за межами групи.
44. Намагається уникати того, щоб бути втягнутим у суперечку.
45. Легко погоджується з пропозиціями інших членів групи.
46. Чинить опір створенню угруповань у колективі.
47. Виявляє іронію і сарказм, коли роздратований.
48. Виникає неприязнь до тих, хто намагається виділитися.
49. Віддає перевагу меншій, але більш довірливій групі.
50. Намагається не виявляти своїх істинних почуттів.

51. Пристає на бік лідера у групових суперечках.
52. Ініціативний у встановленні контактів у спілкуванні.
53. Уникає критикування товаришів.
54. Віддає перевагу можливості звертатися до лідера частіше, ніж до інших.
55. Не подобається, коли стосунки у групі надто фамільярні.
56. Подобається створювати суперечки.
57. Прагне втримати свій високий статус у групі.
58. Схильний вступати в контакти з товаришами і швидко руйнувати їх.
59. Схильний до суперечок, задержуватий.
60. Схильний виражати невдоволення лідером.

Ключ до методики

Залежність – 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 54;

Незалежність – 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 57, 60.

Товариськість – 5, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 52;

Нетовариськість – 4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 55, 58.

Прийняття боротьби – 1, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 56, 59;

Уникнення боротьби – 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 53.

Обробка й оцінювання результатів

За ключем підраховується частота вияву кожної тенденції, причому кількість відповідей «так» за однією тенденцією підсумовується разом із кількістю відповідей «ні» за полярною тенденцією в парі. Наприклад, кількість позитивних відповідей за шкалою «залежність» додається до кількості негативних відповідей за шкалою «незалежність». Якщо одержана сума наближається до 20, то можна говорити про перевагу тієї чи іншої стійкої тенденції, яка належить індивіду і виявляється не тільки в певній групі, а й за її межами. У разі, коли кількість відповідей «так» однієї тенденції дорівнює кількості позитивних відповідей за протилежною тенденцією (наприклад, «залежність – незалежність»), то такий стан може

свідчити про наявність внутрішнього конфлікту особистості, яка перебуває під владою однаково виражених протилежних тенденцій.

Три-чотири відповіді «маю сумнів» за окремими тенденціями розглядаються як ознака нерішучості, ухиляння, астеничності, але вони також можуть свідчити про певну вибірковість у поведінці, тактичну гнучкість, сценічність. Краще розглядати такі характеристики в сукупності з іншими параметрами.

«Ціннісні орієнтації» (Методика М. Рокича)

Інструкція до тесту: «Зараз Вам буде пред'явлений набір з 18 карток з позначенням цінностей. Ваше завдання – розкласти їх по порядку значимості для Вас як принципів, якими Ви керуєтеся у Вашому житті.

Уважно вивчіть таблицю і, вибравши ту цінність, яка для Вас найбільш значима, помістіть її на перше місце. Потім виберіть другу за значимістю цінність і помістіть її слідом за першою. Потім виконайте те ж з усіма рештою цінностями. Найменш важлива залишиться останньою і займе 18 місце.

Розробіть не поспішаючи, вдумливо. Кінцевий результат повинен відбивати Вашу справжню позицію.

Тестовий матеріал

Список А (термінальні цінності):

2. активна діяльна життя (повнота та емоційна насиченість життя);
3. життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);
4. здоров'я (фізичне і психічне);
5. цікава робота;
6. краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і в мистецтві);
7. любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною);
8. матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);
9. наявність хороших і вірних друзів;
10. суспільне покликання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі);
11. пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальне розвиток);

12. продуктивна життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей);
13. розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення);
14. розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків)
15. свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках)
16. щасливе сімейне життя
17. щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому)
18. творчість (можливість творчої діяльності)
19. впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч; сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності):

1. акуратність (охайність), вміння тримати в порядку речі, порядок у справах;
2. вихованість (гарні манери);
3. високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);
4. життєрадісність (почуття гумору);
5. старанність (дисциплінованість);
6. незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
7. непримиренність до недоліків у собі та інших;
8. освіченість (широта знань, висока загальна культура);
9. відповідальність (почуття боргу, вміння тримати своє слово);
10. раціоналізм (вміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення);
11. самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
12. сміливість у отстаюваннях своєї думки, поглядів;
13. тверда воля (вміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами);

14. терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки та омани);
15. широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички);
16. чесність (правдивість, щирість);
17. ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі);
18. чуйність (дбайливість).

Інтерпретація результатів тесту

Аналізуючи ієрархію цінностей, слід звернути увагу на їх угруповання випробуваним у змістовні блоки по різних підставах. Так, наприклад, виділяються «конкретні» і «абстрактні» цінності, цінності професійної самореалізації й особистого життя і т. д. Інструментальні цінності можуть групуватися в етичні цінності, цінності спілкування, цінності справи; індивідуалістичні і конформістські цінності, альтруїстичні цінності; цінності самоствердження і цінності прийняття інших і т. д. Це далеко не всі можливості суб'єктивного структурування системи ціннісних орієнтацій. Психолог повинен спробувати вловити індивідуальну закономірність.

Якщо не вдається виявити жодної закономірності, можна припустити несформованість у респондента системи цінностей або навіть нещирість відповідей.

Рівень конформності (модифікований тест Аша)

Етапи проведення та фіксації результатів

Етап	Що робить учень	Що фіксує психолог
1. Ознайомлення із завданням	Отримує інструкцію: потрібно визначити правильний варіант серед кількох очевидних (наприклад, яка лінія збігається за довжиною з еталонною).	Переконується, що учень зрозумів завдання та може самостійно дати правильну відповідь.
2. Демонстрація групового тиску	Чує або бачить відповіді «більшості» (інших учасників чи записані варіанти), які навмисно є неправильними.	Спостерігає, чи змінює учень свою відповідь під впливом групи.
3. Власна відповідь	Дає свій варіант або погоджується з групою, або відстоює власну думку.	Записує, чи відповідь збігається з очевидно правильним варіантом, чи з груповим (неправильним).
4. Повторення завдань	Виконує кілька аналогічних завдань (10–15 спроб).	Підраховує кількість випадків конформної поведінки.
5. Підсумок	Завершує тестування.	Визначає рівень конформності: низький, середній або високий.

Інтерпретація результатів:

- **Високий рівень конформності:** учень часто погоджується з групою проти очевидних фактів.
- **Середній рівень:** іноді поступається групі, але здатний відстояти власну позицію.
- **Низький рівень:** майже завжди відстоює власну думку, незалежний у судженнях.

Соціальна бажаність (методика Марлоу-Крауна)

1. Іноді мені важко продовжувати роботу, якщо мене не заохочують.
2. Іноді відчуваю образу, коли не домагаюся свого.
3. Кілька разів я кидав щось робити, тому що занадто мало думав про свої здібності, бо був невисокої думки про свої здібності.
4. Були часи, коли мені хотілося повстати проти людей, які мають владу, хоча я знав, що вони мають рацію.
5. З ким би я не розмовляв, я завжди вмію слухати.
6. Були випадки, коли я кимось скористався..
7. Я завжди готовий визнати свою помилку.
8. Іноді я намагаюся звести рахунки, а не пробачити та забути.
9. Я завжди ввічливий, навіть із неприємними людьми.
10. Мене ніколи не дратувало, коли люди висловлювали ідеї, які сильно відрізнялися від моїх.
11. Були часи, коли я дуже заздрив щастю інших.
12. Іноді мене дратують люди, які просять про послуги.
13. Я ніколи навмисно не говорив чогось, що зачепило б чийсь почуття.