

Міністерство освіти і науки України

Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

Факультет філології, психології та педагогіки

Кафедра психології та педагогіки

Спеціальність 053 «Психологія»

Очна форма навчання 2 курс другого (магістерського) рівня вищої освіти

КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

**«Особливості міжособистісного спілкування підлітків із різним
рівнем саморегуляції»**

Виконала студентка гр. 601-ФП
_____. _____.2025 р. _____ О.В. Кустова
Керівник кваліфікаційної роботи
_____. _____.2025 р. _____ К.В. Седих

Робота допущена до захисту:

В.о.завідувачка кафедри психології та педагогіки Клевака Л.П.

_____. _____.2024 р. _____ (підпис)

Полтава 2025

Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(повне найменування вищого навчального закладу)

Факультет **Філології, психології та педагогіки**

Кафедра **психології та педагогіки**

Ступінь вищої освіти **магістр**

Спеціальність **053 «Психологія»**

ЗАТВЕРДЖУЮ
В.о.завідувача кафедри
Л.П. Клевака

« _____ » _____ 2024року

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ
Кустовій Олені Василівні
(прізвище, ім'я, по батькові)

1. Тема роботи **«Особливості міжособистісного спілкування підлітків із різним рівнем саморегуляції»**

керівник роботи Седих К.В., д.псих.н., професор

затверджена наказом вищого навчального закладу від «09» серпня 2024року №818- ф,а

2. Строк подання здобувачем роботи 13.01.2025 р.

3. Вихідні дані до роботи навчальна, наукова, довідкова і методична література, фахові періодичні видання, інші інформаційні ресурси

4. Зміст кваліфікаційної роботи

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

1.1. Вікові закономірності формування особистості підлітка

1.2. Визначення сутності поняття «спілкування» у сучасній психологічній науці

1.3. Психологічні особливості спілкування у підлітковому віці

1.4. Саморегуляція поведінки дітей підліткового віку як чинник подолання конфліктів у комунікації

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ЯК ЧИННИКА ПОДОЛАННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ У МІЖСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ

2.1. Огляд та обґрунтування вибору методик дослідження

2.2. Опитувальник «Саморегуляція» (в модифікації О. К. Осницького)

2.3. Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки В. І. Моросанова»

2.4.Методика «Оцінка рівня конфліктності» (за Н.В.Кіршевою)

2.5.Методика оцінки поведінки в конфлікті (за К. Томасом)

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ЯК ЧИННИКА ПОДОЛАННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ У МІЖСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ

3.1. Організація дослідження

3.2. Прояви саморегуляції у підлітковому віці

3.3. Специфіка стратегій поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях

3.4. Залежність конфліктності поведінки досліджуваних від їх рівня саморегуляції

5. Перелік графічного матеріалу

Результати аналізу сформованості саморегуляції у підлітковому віці

Результати визначення стратегій поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях

Результати визначення Залежність конфліктності поведінки досліджуваних від їх рівня саморегуляції

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
I	Седих К.В, д.псих.н., професор		
II	Седих К.В, д.псих.н., професор		
III	Седих К.В, д.псих.н., професор		

7. Дата видачі завдання 17.09.2024 р.**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	Вивчення нормативних та інструктивних матеріалів, спеціальної літератури, періодичних видань.	упродовж терміну виконання кваліфікаційної роботи	
2.	РОЗДІЛ 1. Збір теоретичного матеріалу, аналіз наукових джерел із теми кваліфікаційної роботи, написання розділу		
3.	РОЗДІЛ 2. Огляд і обгрунтування вибору психодіагностичних методик, характеристика обраних методик, написання розділу		
4.	РОЗДІЛ 3. Проведення емпіричного дослідження, написання розділу, оформлення графічної частини.		
5.	Формування загальних висновків і рекомендацій із зазначенням перспектив подальших досліджень, оформлення роботи		
6.	Представлення роботи на кафедрі, перевірка на плагіат, рецензування, написання доповіді для захисту в ЕК		

Студентка _____

(підпис)

Кустова О.В.

Керівник роботи _____

(підпис)

Седих К.В.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦІЇ	
1.1. Вікові закономірності формування особистості підлітка.....	8
1.2. Визначення сутності поняття «спілкування» у сучасній психологічній науці.....	13
1.3. Психологічні особливості спілкування у підлітковому віці.....	18
1.4. Саморегуляція поведінки дітей підліткового віку як чинник подолання конфліктів у комунікації.....	23
Висновки до першого розділу.....	28
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ЯК ЧИННИКА ПОДОЛАННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ У МІЖОСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ	
2.1. Огляд та обґрунтування вибору методик дослідження.....	31
2.2. Опитувальник «Саморегуляція» (в модифікації О. К. Осницького).....	35
2.3. Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки В. І. Моросанова».....	36
2.4. Методика «Оцінка рівня конфліктності» (за Н.В.Кіршевою).....	41
2.5. Методика оцінки поведінки в конфлікті (за К. Томасом).....	41
Висновки до другого розділу.....	42
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ЯК ЧИННИКА ПОДОЛАННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ У МІЖОСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ	
3.1. Організація дослідження.....	44
3.2. Прояви саморегуляції у підлітковому віці.....	46
3.3. Специфіка стратегій поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях.....	55
3.4. Залежність конфліктності поведінки досліджуваних від їх рівня саморегуляції.....	62
Висновки до третього розділу	
ВИСНОВКИ.....	69
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	72
ДОДАТКИ.....	76

ВСТУП

Складні соціальні та екологічні обставини в Україні зумовлюють постійну увагу до охорони психічного здоров'я підлітків, яке насамперед визначається здатністю успішно регулювати свою поведінку і діяльність за встановленими нормами і правилами.

Щоб мати можливість знайти своє місце в житті, сучасний учень повинен мати досвід пізнання самого себе, розуміння інших людей, механізмів і законів, що впливають на людські відносини, вміння ідентифікувати себе як члена суспільства, громади, групи; бути комунікабельним, володіти навичками конструктивного спілкування, правильного розуміння бажань, очікувань і вимог інших людей, з урахуванням їхніх прав; вміння конструктивно розв'язувати конфлікти, долати труднощі та відновлювати свої права.

Для цього необхідно навчити підлітків продуктивно спілкуватися у процесі різних видів діяльності, формувати уявлення про користь психологічних знань в процесі спілкування з іншими людьми, сприяти розвитку соціальної компетентності учнів.

Найчастіше комунікацію визначають як багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, породжений потребами у спільній діяльності. Відсутність умінь встановлювати комунікації породжує конфлікти. Тому очевидна актуальність розвитку і вдосконалення у підлітків вербальних і невербальних засобів спілкування, розвитку навичок ефективної взаємодії між підлітками.

За останні роки психологами і педагогами було проведено ряд досліджень з питань необхідності спілкування в різні вікові періоди, вивчались причини недосконалості взаємодії між підлітками.

Даному питанню присвячені дослідження А.А. Реана, В.С. Мухіної, Р.Ф. Савіних, Я.Л. Коломинського, Л.І. Божович, А.Н. Леонтьєва, Б.Д. Паригіна, Б.Ф. Ломова, А.А. Бодальова, С.А. Васюри, М.П. Волошиної, Г.В. Гнездилової, І.В. Дубровіної, І.С. Кона,

С.К. Масгутової, Т.В. Драгунової, Л.С. Виготського, М.О. Коць, Г.С. Костюка, М.І Лісіної, С.Л. Рубінштейна, О.О. Смірнова, Н.В. Кузьміна, Л.А. Петровської, Д.М. Узнадзе, Г. Айзенка, П.П. Горностай, В.Л. Злівкова, Р. Кеттела, М.В. Молоканова, Г. Оллпорта, Е. Берна, П.М. Єршова, В.В. Гаркуша, М.М. Забродського, М.М. Бахтіна, А.Ф. Копйова, О.М. Матюшкіна та інших.

Всі психологи єдині у визнанні значення спілкування у формуванні особистості в підлітковому віці. Цей період є важливим для формування основних структурних компонентів особистості. Від того, як буде складатися спілкування, залежить формування майбутньої особистості. Тому вивчення проблем спілкування і підлітковому віці стає досить актуальним.

Мета дослідження: за допомогою емпіричного дослідження виявити психологічні особливості спілкування підлітків.

Завдання:

1. Дати психологічний аналіз підліткового віку.
2. Розкрити сутність спілкування як соціально-психологічного феномену.
3. Виявити та проаналізувати вікову специфіку спілкування підлітків.
4. Зробити огляд і описати методики дослідження психологічних особливостей спілкування підлітків.
5. Емпірично дослідити психологічні особливості спілкування підлітків.

Об'єкт дослідження: психологічні особливості підліткового віку.

Предмет дослідження: специфіка міжособистісного спілкування підлітків із різним рівнем саморегуляції.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що у підлітковому віці прояв його окремих особливостей має відповідну вікову специфіку, що відрізняє його від спілкування молодших школярів і старшокласників. На специфіку комунікації між підлітками впливає їх рівень вольової

саморегуляції. Ми припускаємо, що підлітки із високим або середнім рівнем саморегуляції проявляють меншу конфліктність, а у поведінці їм притаманний компроміс або уникнення конфліктних ситуацій.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань, досягнення мети, перевірки гіпотези використано загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних), методи емпіричного дослідження (тестування) та методи статистичної обробки даних (t-критерій Стюдента та критерій кореляції Пірсона). Для дослідження особливостей міжособистісного спілкування підлітків із різним рівнем саморегуляції нами були використані такі психодіагностичні методики: «Стратегія поведінки у конфліктній ситуації» К. Томаса, методика «Оцінка рівня конфліктності» за Н.В.Кіршевою, опитувальник «Саморегуляція» в модифікації О. К. Осницького та опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки В. І. Моросанова».

Емпірична база дослідження: нами була сформована вибірка, до якої увійшли 78 школярів ЗСО № 5, №9 (39 хлопців і 39 дівчат), які є учнями сьомих (39 осіб) і дев'ятих класів (39 осіб).

Теоретичне значення: дослідження доповнює теорії саморегуляції, показуючи, як ця здатність впливає на міжособистісну комунікацію; визначення взаємозв'язку між рівнем саморегуляції та стилями спілкування підлітків може стати основою для подальшого розвитку психологічних концепцій у галузі особистісного розвитку. Дослідження показує, як рівень саморегуляції впливає на формування соціальних навичок, емпатії та стратегії поведінки. Дослідження об'єднує підходи когнітивної психології, яка розглядає саморегуляцію як складну пізнавальну здатність, і соціальної психології, яка аналізує процеси міжособистісної взаємодії. Результати можуть використовуватися для моделювання соціальних ситуацій та прогнозування поведінки підлітків у залежності від рівня їхньої саморегуляції.

Практичне значення: дослідження може стати основою для створення тренінгових програм і методик, спрямованих на розвиток саморегуляції у підлітків з метою покращення їхньої взаємодії з однолітками. Результати дослідження допомагають шкільним психологам і педагогам виявляти групи ризику (підлітків із низьким рівнем саморегуляції) та створювати індивідуальні програми підтримки. Використання отриманих даних дозволяє педагогам адаптувати підходи до навчання й виховання, щоб сприяти формуванню позитивних моделей спілкування. Знання особливостей спілкування підлітків із різним рівнем саморегуляції дозволяє розробляти стратегії зменшення конфліктності у підлітковому середовищі. Дослідження може надати практичні поради для батьків, як розвивати саморегуляцію у дітей, щоб покращити їхні стосунки з однолітками. У швидкозмінному соціальному середовищі, розвиток саморегуляції сприяє успішній адаптації підлітків, формуванню їхньої стресостійкості та емоційної стабільності.

Дослідження особливостей міжособистісного спілкування підлітків із різним рівнем саморегуляції має велике теоретичне значення для розвитку наукових уявлень про взаємодію когнітивних і соціальних процесів. Практично воно сприяє вдосконаленню психологічної підтримки підлітків, розробці педагогічних і соціальних програм, спрямованих на гармонізацію міжособистісних стосунків у цьому віці.

Апробація. Основні ідеї та результати дослідження були представлені тезами та участю у міжнародній науково-практичній конференції: Кустова О.В. Взаєморозуміння між батьками та підлітками / О.В. Кустова ; наук. кер. В.В. Шевчук // Тези 76-ї наукової конференції професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів університету (Полтава, 14 травня – 23 травня 2024 р.). – Полтава : Нац. ун-т ім. Юрія Кондратюка, 2024. – Т. 2. – С. 208–210.

Структура та обсяг роботи. Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що нараховує

54 найменування та трьох додатків. Робота викладена на 93 сторінках друкованого тексту, вміщує 11 таблиць та 14 рисунків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

Розділ присвячений теоретичному аналізу міжособистісного спілкування підлітків з різним рівнем саморегуляції через висвітлення їх вікових особливостей, визначення сутності поняття «спілкування» у психологічній науці та саморегуляції поведінки підлітків.

1.1. Вікові закономірності формування особистості підлітка

Підлітковий вік – це один з найважливіших етапів життя людини. У ньому багато джерел і починань всього подальшого становлення особистості. Вік цей нестабільний, ранимий, важкий і виявляється, що він більше ніж інші періоди життя залежить від реальностей довкілля.

Загальна характеристика підліткового віку варіює в різних теоріях залежно від їх основної ідеї. Так, в психоаналізі домінують ідеї статевого дозрівання і пошуку ідентичності, в когнітивних теоріях – зростання розумових здібностей, в діяльнісному підході – змін провідної діяльності. Однак, всі ці і багато інших підходів об'єднує те, що в них існують загальні показники, які характеризують даний вік. Вони визначаються численними соматичними, психічними і соціальними змінами [6].

Підлітковий вік також називають пубертатним періодом – стадія, коли людина досягає статевого дозрівання (в середньому триває 3 - 4 роки). Пубертатний період характеризується високою гормональною активністю, що впливає на розвиток організму та поведінку дитини. На цьому фоні з'являється сексуальна поведінка, виокремлюється статева роль – уявлення про себе, установки і поведінка в соціальних ситуаціях, як індивіда чоловічої або жіночої статі [12]. Нині в умовах нашої країни, цей період

розвитку охоплює приблизно вік із 10 – 11 до 14 – 15 років, збігаючись у цілому з навчанням дітей у середніх класах. Виникнення потреби у пізнанні власних особливостей, цікавість до себе та роздуми про себе – характерна особливість дітей підліткового віку. До аналізу своєї особистості підліток звертається як до засобу, який допомагає в організації стосунків та діяльності, у досягненні особисто значущих завдань у теперішньому та майбутньому [6].

Індивідуальний розвиток людини здійснюється в процесі встановлення різноманітних прямих і непрямих безпосередніх відносин з навколишнім соціальним середовищем, у процесі соціального спілкування, що реалізує та формує ці відносини. Поряд з поняттям соціальне середовище в психології існує поняття «соціальна ситуація розвитку» [1].

Соціальна ситуація розвитку, з одного боку, включає елементи мікросередовища, з якими підліток активно взаємодіє, з іншого – його переживання цієї взаємодії. Необхідно враховувати обидві сторони соціальної ситуації: об'єктивну – взаємозв'язки підлітка з оточуючими людьми і суб'єктивну – відображення цих взаємозв'язків, взаємини між людьми і переживання, усвідомлення цих взаємин.

Елементи мікросередовища – це об'єктивні компоненти, які залучаються в соціальну ситуацію розвитку в силу активної взаємодії підлітка з даними елементами, у формі спілкування і переживання [19]. Соціальна ситуація як умова розвитку і буття особистості в підлітковий період має принципові відмінності від ситуацій розвитку в дитинстві. Розбіжність пов'язана не стільки із зовнішніми обставинами, скільки із внутрішніми чинниками. Підліток продовжує жити в сім'ї, вчитися у школі, контактувати з однолітками, але сама соціальна ситуація трансформується в його свідомості у зовсім нові ціннісні орієнтації. Тепер вже інакше розставляються акценти між сім'єю, однолітками і школою [9].

Саме у підлітковому віці змінюється внутрішня позиція у ставленні до школи і учіння. Якщо у молодших класах діти психологічно захоплені

власне навчальною діяльністю, то в період пубертату їх починають приваблювати, як уже зазначалось, взаємовідносини з однолітками. Ці взаємини стають основою внутрішнього інтересу підлітків.

Ламання старих психологічних структур, характерне для цього віку, призводить до справжнього вибуху непокори, зухвальства та важковиховуваності (так звана «криза 13 років») [14].

Основну причину таких бурхливих проявів одні психологи вбачають у тому, що дорослі не змінюють своєї поведінки у відповідь на появу у підлітків прагнення до нових форм взаємин з батьками та вчителями (Т.В. Драгунова, Д.Б. Ельконін). Інші розглядають «кризу 13 років» як пряме відображення процесу статевого дозрівання, мало пов'язане з особливостями виховання, а треті вважають, що така криза взагалі не є обов'язковою, і в багатьох підлітків її просто не буває (Т.П. Гаврилова).

Суть кризи, по Л.С. Виготському, полягає в глибокій, якісній зміні всього процесу психічного розвитку людини, а не в якихось яскраво виражених зовнішніх проявах цієї зміни [11].

Передумовою кризи є руйнування старої структури особистості, внутрішнього світу, системи переживань дитини, що були сформовані до цього віку.

Основними причинами кризи є наступні:

- 1) дорослі не змінюють своєї поведінки у відповідь на появу в підлітків прагнень до нових форм взаємин із батьками та вчителями;
- 2) у поведінці з'являється пряме відображення статевого дозрівання.

Суть кризи полягає у глибокій якісній зміні всього процесу психічного розвитку дитини, її внутрішнього світу (а не в яскравих зовнішніх проявах поведінки).

До симптомів кризи належать:

1. Зниження продуктивності навчальної діяльності (а також спроможності нею займатися) навіть у тих сферах, де підліток обдарований (часто це зумовлюється переходом до логічного мислення).

2. Негативізм. Підліток ніби відштовхується від оточуючих. Схильний до сварок, порушень дисципліни, у нього часто виникає внутрішнє занепокоєння, невдоволення, прагне самотності та самоізоляції.

Бурхливий розвиток та криза підліткового віку зумовлюють появу психологічних новоутворень [13].

Найважливішим новоутворенням підліткового віку є становлення самосвідомості. Самосвідомість підлітка характеризується передусім почуттям дорослості. Дорослість суб'єктивно пов'язується підлітком не стільки з наслідуванням, скільки з входженням до світу дорослих (Д.І. Фельдштейн). Підліток намагається зайняти місце дорослого в системі реальних стосунків між людьми, тому для нього і мужність, і сміливість, і одяг важливі передусім у зв'язку з цією соціальною позицією [10].

Підліток вимагає визнання своєї самостійності, рівності з дорослими, хоч для цього і відсутні реальні передумови – і фізичні, і інтелектуальні, і соціальні. Лише в спеціально організованій діяльності можна створювати ситуації, в яких взаємостосунки з дорослими (та і однолітками також) відповідали б претензіям і потребам підлітків [32].

Провідною діяльністю в цей період стає інтимно-особистісне спілкування [1]. Реалізується воно у спілкуванні з дорослими та спілкуванні з ровесниками, їх роль у формуванні особистості неоднакова. Якщо у спілкуванні з дорослими підліток засвоює суспільно значущі критерії оцінок, цілі та мотиви поведінки, способи аналізу навколишньої дійсності і способи дій, то спілкування з ровесниками є своєрідним випробуванням себе у сфері особистісної, зокрема специфічної моральної, проблематики. Для підлітка характерна зміна ставлення до дорослих. Він починає критичніше оцінювати їх слова і вчинки, аналізувати поведінку, стосунки, соціальну позицію. Однак вимоги підлітка до дорослого є дещо суперечливими. Він прагне самостійності, протестує проти опіки, контролю, недовіри, відчуваючи водночас тривогу і ляк за необхідності долати проблеми, сподівається на

допомогу і підтримку дорослого, але не завжди відверто зізнається в цьому [15].

У зв'язку з появою в дітей підліткового віку нових психологічних особливостей інколи їхні стосунки з дорослими супроводжуються конфліктами, негативними формами поведінки, зокрема проявами грубості, впертості. Це пов'язане, як правило, з прагненням до самостійності, яке дорослі не сприймають і не підтримують. Однак прояви негативних форм поведінки і конфліктність підлітків не є неминучими [4].

У підлітковому віці дитина більше часу проводить з друзями, наслідує їх. Дружба підлітків ґрунтується на спільних інтересах та вподобаннях. Важливе значення для підлітка має оцінка друзями його особистісних якостей, знань і вмінь, здібностей і можливостей. У товаришів він знаходить співчуття, адекватне сприйняття своїх радощів і негараздів, які дорослим часто здаються незначущими [12]. Групі підлітків-ровесників характерні непостійність, змінюваність стосунків та інтересів. Зміна симпатій, авторитетів, посилення і послаблення впливу однолітків у групі є свідченням постійного внутрішнього осмислення і переосмислення, переживання, приміряння вчинків і стосунків друзів до вимог моралі [2].

Отже, визначено, що підлітковий вік – це період переходу від дитинства до дорослості, усвідомлення себе як дорослої особи, переосмислення цінностей. Поява почуття дорослості, як специфічного новоутворення самосвідомості, є структурним центром особистості підлітка, тією якістю, в якій відображається нова життєва позиція у ставленні до себе, людей і світу загалом. Саме воно визначає спрямованість і зміст активності підлітка, його основні прагнення, бажання, переживання й афективні реакції. Підлітки відкриті для спілкування з людьми: однолітками й дорослими, а замкнутість зумовлена відчуттям, що їх не розуміють, переживанням несправедливості чи неповаги до себе. Центральне місце в житті підлітка займає спілкування з ровесниками. Тому розглянемо сутність спілкування як соціально-психологічного феномену.

1.2. Визначення сутності поняття «спілкування» у сучасній психологічній науці

Особистість каталізує в своїй психологічній структурі суспільних відносин, будучи водночас їх об'єктом і суб'єктом. Включеність особистості в суспільні відносини обумовлює теза про першорядну роль соціального спілкування в цьому процесі.

Зважаючи на складність ємності феномену спілкування, тлумачення цього поняття залежить від вихідних теоретичних підстав. У самому загальному вигляді спілкування виступає як форма життєдіяльності [14].

Спілкування – одна з основних психологічних категорій. Людина стає особистістю в результаті взаємодії та спілкування з іншими людьми. Спілкування – складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, породжуваний потребою у спільній діяльності і включає в себе обмін інформацією, вироблення стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння партнера зі спілкування [27]. Визначаючи сутність спілкування, його частіше кваліфікують як взаємодію, яка представляє собою специфічну діяльність.

Б.Д. Паригін розглядає спілкування як складний і багатогранний процес, що може виступати в один і той же час і як процес взаємодії індивідів, і як ставлення людей один до одного, і як процес їх взаємовпливу один на одного, і як процес їх співпереживання, взаємного розуміння один одного [20].

Спілкування обов'язково передбачає взаємовідносини між людьми, що спілкуються, але поняття ці не збігаються один з одним. Відносини між людьми завжди вплетені в спілкування і можуть бути реалізовані тільки в ньому [8].

У характеристиці спілкування важливими є його функції. Б. Ломов виділяє три групи таких функцій: інформаційно-комунікативну, регуляційно-комунікативну та афективно-комунікативну.

Інформаційно-комунікативна функція охоплює процеси формування, передання та прийому інформації як певного повідомлення, у якому є дві складові: текст (зміст повідомлення) і ставлення до нього людини (комунікатора). Зміна частки й характеру цих складових, тобто тексту і ставлення до нього комунікатора, може істотно вплинути на особливості сприйняття повідомлення, на ступінь його розуміння і прийняття, а, отже, відобразитися на процесі взаємодії між людьми [21].

Регуляційно-комунікативна функція полягає в регуляції поведінки. Ця функція має співвідносити мотиви, потреби, наміри, цілі, завдання діяльності учасників взаємодії, корегувати перебіг виконання запланованих програм, регулювати діяльність. Спілкування при цьому може бути спрямоване на досягнення спрацьованості, згуртованості, встановлення вольової єдності дій людей, об'єднаних і в малі контактні групи, і у великі спільноти. Завдяки спілкуванню людина здійснює регуляцію не тільки власної поведінки, а й поведінки інших людей, і реагує на їхні дії [22].

Показником ефективності реалізації цієї функції спілкування є ступінь задоволеності спільною діяльністю й спілкуванням, з одного боку, і їхніми результатами – з іншого.

Афективно-комунікативна функція характеризує емоційну сферу людини. Спілкування впливає на емоційні стани людини. В емоційній сфері виявляється ставлення людини до навколишнього середовища, в тому числі й соціального. У процесі спілкування діють механізми соціальної перцепції, люди краще пізнають один одного. Обмінюючись враженнями, вони ліпше починають розуміти себе, вчаться бачити свої чесноти й недоліки. Спілкування з реальним партнером можна здійснювати за допомогою різних засобів передавання інформації: мови, жестів, міміки, пантоміміки та ін. Люди відрізняються між собою умінням використовувати ці засоби. Не рідко в розмові слова мають менше значення, ніж інтонація, з якою їх вимовляють. Те саме можна сказати і про жести: часом один жест може цілком змінити зміст вимовлених слів [26].

Виходячи з вище названих функцій, Г. Андреева виділила основні структурні компоненти спілкування:

Комунікативний компонент, який передбачає обмін між учасниками спілкування різною інформацією: знаннями, думками, почуттями тощо. Головним засобом спілкування у цьому разі є мовлення – використання мови, значення якої є водночас і носіями знань, і знаряддям пізнавальної діяльності. Тому спілкування – не лише передача інформації, а й її створення. Про це, зокрема, свідчить аналіз висловлювань-суджень, які в зв'язку з діалогічністю спілкування є ланкою своєрідного ланцюга, створюваного суб'єктом, що розмовляє. Вони несуть у собі власні значення і смисли, а також значення і смисли висловлювань співбесідника. При цьому висловлювання не втілюється у слові, як слід було б сподіватися, а породжується в ньому. Усе це робить мовне спілкування багаторівневим процесом: він дає змогу партнерам не лише обмінюватися інформацією, а й творити її, виявляючи при цьому зміст не лише своєї свідомості, а й несвідомого [30].

Інтерактивний компонент, який характеризує організацію взаємодії між суб'єктами спілкування. Спілкування в цьому разі може бути кооперацією або ж конкуренцією. Хоча конкуренція сприяє ефективності спільної діяльності, особливо спочатку, часто її супроводжують конфлікти, які негативно позначаються на діяльності. Психологи розробили низку програм, спрямованих на подолання конфліктів та використання їх як джерела конструктивної активності. Найоптимальнішою щодо цього є кооперація, оскільки вона передбачає взаємодопомогу, співробітництво, узгодження зусиль.

Інтерактивний компонент спілкування характеризує також ролі і рольові очікування. Рольова поведінка нерідко створює особливі рольові бар'єри, що перешкоджають встановленню довірливих стосунків між людьми [34].

Перцептивний компонент спілкування характеризує особливості сприймання і взаєморозуміння партнерами один одного. Спілкуючись, кожен будує образ партнера, послуговуючись такими засобами, як ідентифікація і рефлексія.

Ідентифікація – уподібнення себе іншому, спроба поставити себе на його місце, проникнути в систему його смислів. Ідентифікація тісно пов'язана з емпатією – здібністю проникатися емоційними станами іншої людини шляхом співпереживання. Якщо ідентифікація – раціональний момент побудови образу людини, то емпатія – афективний.

Рефлексія у процесах спілкування – спосіб однієї людини зрозуміти іншу, виходячи з уявлень про себе. Причому цей процес має зворотній вплив: що глибше вона розбирається в інших, то повніше й об'єктивніше оцінює себе. Ця залежність посилюється за умови спільної діяльності [15].

У вітчизняній соціальній психології проблема структури спілкування займає важливе місце. Б. Ломов виокремлює три рівні аналізу цього явища.

1. Макрорівень: спілкування індивіда з іншими людьми розглядається як найважливіша сторона його способу життя. На цьому рівні процес спілкування вивчається в інтервалах часу у співвідношенні з довжиною людського життя, з акцентом на аналіз психічного розвитку індивіда. Спілкування тут виступає як складна мережа взаємозв'язків індивіда з іншими людьми і соціальними групами, яка розвивається.

2. Мезорівень: спілкування розглядається як сукупність цілеспрямованих логічно завершених контактів чи ситуацій взаємозв'язку, в яких опиняються люди в процесі поточної життєдіяльності на конкретних часових відрізках свого життя. Головний акцент у вивченні спілкування на цьому рівні робиться на змістовних компонентах ситуацій спілкування – «з приводу чого» і «з якою метою». Навколо цього стрижня теми, предмета спілкування розкривається динаміка спілкування, аналізуються використовувані засоби (невербальні і вербальні) і фази, або етапи

спілкування, в результаті яких здійснюється обмін уявленнями, ідеями, переживаннями.

3. Мікрорівень: тут головний акцент робиться на аналізі елементарних одиниць спілкування. Елементарна одиниця спілкування містить не лише дію одного із партнерів, але і пов'язану з нею дію або протидію іншого (наприклад, «запитання – відповідь», «спонукання до дії – дія», «повідомлення інформації – відношення до неї» і т.п.) [20].

Види спілкування можна виділяти за різними ознаками. Зокрема, виділяють такі види спілкування, як: вербальне, невербальне, міжособистісне, особистісно-групове, міжгрупове, довірливе і конфліктне, інтимне і криміногенне, ділове і особистісне, пряме, опосередковане тощо [15].

Уся система ставлення людини до інших людей реалізується у спілкуванні. Специфіка спілкування визначається тим, що в процесі спілкування суб'єктивний світ однієї людини розкривається для іншої, відбувається взаємний обмін діяльністю, інтересами, почуттями та ін. У спілкуванні людина формується та самовизначається, виявляючи свої індивідуальні особливості. Результат спілкування – налагодження певних стосунків з іншими людьми. Завдяки спілкуванню здійснюється інтеграція людей, виробляються норми поведінки, взаємодії. Зв'язок людей у процесі спілкування є умовою існування групи як цілісної системи. Спілкування координує спільні дії людей і задовольняє потребу у психологічному контакті [3].

Таким чином, спілкування – це процес взаємодії між двома чи кількома особами, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або емоційно – оцінного характеру.

Необхідно відмітити, що особливий вплив на становлення особистості підлітка здійснює спілкування. При цьому важливо враховувати основні фактори та причини виникнення основних труднощів та бар'єрів спілкування у підлітковому віці, що значно ускладнюють процес

міжособистісної взаємодії. Тому розглянемо вікову специфіку спілкування підлітків.

1.3. Психологічні особливості спілкування у підлітковому віці

Розвиток особистості, включеної в соціальні групи, відбувається відповідно до характеру, вимогам й цілям соціуму. Підліток не просто адаптується до групи однолітків, до прийнятих в його середовищі соціальних норм поведінки, духовних цінностей, але й пропускає це через себе, виробляючи індивідуальний шлях реалізації власних соціальних цінностей [38].

Міжособистісне спілкування підлітка реалізується як у спілкуванні з дорослими, так і у спілкуванні з однолітками. Їх роль у формуванні особистості підлітка є якісно різною. Якщо у спілкуванні з дорослими підліток засвоює суспільно значущі критерії оцінок, цілі та мотиви поведінки, способи аналізу навколишньої дійсності й способи дій, то спілкування з однолітками є своєрідним випробуванням себе у особистісній сфері, що породжує специфічну моральну проблематику. Група однолітків, з якими спілкується дитина впливає на розвиток її особистості. Саме в умовах спілкування з однолітками дитина – підліток постійно зіштовхується з необхідністю застосовувати на практиці засвоєні норми поведінки [24].

Спілкування з однолітками виконує певні психологічні функції. По-перше, спілкування з однолітками є дуже важливим і специфічним каналом інформації, за допомогою нього підлітки і юнаки дізнаються про багато необхідних речей, про які дорослі їм не розповідають. По-друге, це особливий вид діяльності і міжособистісних відносин, що сприяє формуванню навичок соціальної взаємодії, вміння підкорюватись колективній дисципліні і в той же час відстоювати свої права, співвідносити особисті інтереси з суспільними. По-третє, це специфічний вид емоційного контакту. Усвідомлення групової приналежності, солідарності, товариської взаємодопомоги не лише полегшує підлітку автономізацію від світу

дорослих, але й дарує йому почуття емоційної захищеності й стабільності [7].

Спілкування в групі однолітків істотно відображається на розвитку особистості підлітка. Від стилю спілкування, від положення серед однолітків залежить, наскільки дитина відчуває себе спокійною, емоційно комфортно, задоволено, якою мірою вона засвоює норми відносин з однолітками.

Взаємодія людини й групи має велике значення в будь-який віковий період, але особливе значення воно здобуває в підлітковому віці, коли відбувається становлення особистості й батьківський авторитет заміщається авторитетом групи [5].

Однолітки – значна фігура в житті підлітка. Зміна внутрішньої позиції приводить до того, що підлітку вже недостатньо бути просто гарним учнем, мати високі відмітки, одержувати схвалення вчителя. Коштовним для підлітка є включеність у сам процес спілкування. Саме в ньому підліток реалізує себе як особистість, формує судження про себе й навколишній світ [23].

Спілкування з однолітками дуже важливий специфічний канал інформації. Це специфічний вид міжособистісних відносин. Положення принципової рівності дітей-однолітків робить цю сферу відносин особливо привабливою для підлітка: це положення відповідає етичному змісту виникаючого у підлітка почуття власної дорослості [19].

Специфічні зрушення, що відбуваються на початку підліткового віку, у розвитку визначають принципову подібність у підлітків нових потреб, прагнень, переживань, вимог до відносин з дорослими й товаришами. Це сприяє розвитку відносин з однолітками вглиб. У підлітка формуються цінності, які більше зрозумілі й близькі одноліткові, чим дорослим. Спілкування з дорослими вже не може цілком замінити спілкування з однолітками. Свідомість групової приналежності, товариської взаємодопомоги дає почуття емоційного благополуччя й стабільності. Хоча

спілкування підлітків часто буває егоїстичним, а потреба в самовиявленні, розкритті своїх переживань – вище інтересу до почуттів і переживань іншого [25]. У підлітковому віці проявляється більш гостра необхідність у міжособистісному спілкуванні. Спілкування стає самоціллю, у якій підлітки реалізують свої інтереси, формують уявлення про себе й про навколишній світ. Для підліткового віку характерне створення власної думки на основі порівняння своєї думки з думками однолітків [22].

Необхідно відзначити, що спілкування впливає на становлення особистості підлітка. Тому що спілкування – це не тільки обмін інформацією (наприклад, між вчителем і учнем), але й взаємодія, взаємовплив. Підліток «переживає» спілкування не тільки на інтелектуальному, але й на фізіологічному й емоційному рівнях [12].

Одна з головних тенденцій перехідного віку – переорієнтація зі спілкування з батьками, вчителями і взагалі старших на однолітків, більш-менш рівних по положенню. Така переорієнтація може відбуватися повільно і поступово або у вигляді стрибка і бурхливо, вона по-різному виражена в різних сферах діяльності, у яких престиж старших і однолітків, неоднаковий, але відбувається вона обов'язково [15].

Поза суспільством однолітків, де взаємини будуються принципово на рівних і статус треба заслужити і вміти підтримувати, дитина не може виробити необхідних дорослому комунікативних якостей. Змагальний характер групових взаємин, якого немає у відносинах з батьками, також служить важливою життєвою школою. Свідомість групової приналежності, солідарності, товариської взаємодопомоги не тільки полегшує підлітку автономізацію від дорослих, але і дає йому надзвичайно важливе почуття емоційного благополуччя і стійкості. Чи зумів він заслужити повагу і любов рідних, товаришів, має для самоповаги підлітка вирішальне значення [14].

Психологія спілкування в підлітковому віці будується на основі суперечливого переплетіння двох потреб: відокремлення (приватизації) і аффіліації, тобто потреби в приналежності, включеності в якусь групу чи

спільність. Відокремлення найчастіше виявляється в емансипації від контролю старших. Однак воно діє й у відносинах з однолітками. Підсилюється потреба не тільки в соціальній, але і просторовій, територіальній автономії, недоторканності свого особистого простору [18].

М.С. Каган вважає спілкування провідною діяльністю підліткового віку, напружена потреба в спілкуванні й аффіліації перетворюється в багатьох дітей у непереможне стадне почуття: вони не можуть не тільки дня, але години пробути поза своєю, а якщо своєї немає – якої завгодно компанії. Особливо сильна така потреба в хлопчиків [28].

Слід зазначити, що комунікативні риси і стиль спілкування хлопчиків і дівчаток не зовсім однакові. Це стосується і рівня товарищескості, і характеру аффіліації. На перший погляд хлопчики у всі вікові періоди спілкуються більше за дівчат. Із самого раннього віку вони активніше дівчаток вступають у контакти з іншими дітьми, затівають спільні ігри і т.д. Почуття приналежності до групи однолітків і спілкування з ними для чоловіків у будь-якому віці значно важливіше, ніж для жінок. Однак розходження між статями в рівні товарищескості не стільки кількісні, скільки якісні. Хоча метушня і силові ігри приносять хлопчикам величезне емоційне задоволення, у них зазвичай є присутнім дух змагання, нерідко гра переходить у бійку. Зміст спільної діяльності і власний успіх у ній значать для хлопчиків більше, ніж наявність індивідуальної симпатії до інших учасників гри. Хлопчик вибирає, насамперед, цікаву гру, у якій він може виявити себе, заради цього він вступає в контакт, навіть якщо партнери йому не особливо подобаються. Чоловіче суспільство, як і весь стиль життя, скоріше предметні і інструментальні, чим експресивні [23].

Спілкування дівчат виглядає більш пасивним, зате більш дружнім і вибіркоvim. Судячи з даних психологічних досліджень, хлопчики спочатку вступають у контакти один з одним і лише потім, у ході ігрової чи ділової взаємодії, у них складається позитивна установка, з'являється духовна тяга один до одного. Дівчата, навпаки, вступають у контакт головним чином з

тими, хто їм подобається, зміст спільної діяльності для них вторинний. З ранніх віків хлопчики тяжіють до більш екстенсивного, а дівчатка – до інтенсивного спілкування. Хлопчики частіше грають великими групами, а дівчатка – по дві чи по три [40].

Прагнення до лідерства – є віковою особливістю дітей підліткового віку як форма прояву потреби в соціальному визнанні та особистісній персоналізації, а також спосіб творчої адаптації до нової соціальної ситуації розвитку. Мотивація лідерства в підлітків складається в залежності від ідентифікації з найбільш значущими людьми з їхнього найближчого оточення [17].

Підлітковий вік – період інтенсивного розвитку мотиваційної сфери, а ієрархічні відносини в потребово-мотиваційній сфері особистості підлітків складаються на користь мотивів самоствердження.

Формування потребово-мотиваційної сфери підлітка відбувається на тлі інтенсивного розвитку самосвідомості в безпосередній взаємодії з ровесниками. Бути особистістю для підлітка означає відчувати свою значущість у підлітковому середовищі. Прагнення зайняти значне місце в групі ровесників і є першою спробою особистісної персоналізації в мікросередовищі, впливу на процеси, що відбуваються в ньому, саме тому більшість середніх підлітків не задовольняються гідним, але ординарним становищем, а прагнуть до більш високого соціального статусу, до перших ролей, визнання безумовної авторитетності [29].

Потреба у спілкуванні підлітків у міру дорослішання перетворюється на потребу в популярності. Саме ця динаміка зумовлює соціальну поведінку підлітків, нестабільність і постійні зміни структури міжособистісних стосунків у підліткових групах. Підліток діє, щоб показати і довести всім (насамперед ровесникам) власну значущість [15].

Підліткові групи задовольняють у першу чергу потребу у вільному, нерегламентованому дорослими спілкуванні. Вільне спілкування – не просто спосіб проведення дозвілля, але і засіб самовираження, встановлення

нових людських контактів, з яких поступово викристалізовується щось інтимне, винятково своє. Підліткове спілкування спочатку неминуче екстенсивне, вимагає частої зміни і досить широкого кола учасників (приналежність до компанії підвищує впевненість підлітка в собі і дає додаткові можливості для самоствердження) [13].

Отже, значення спілкування в житті підлітків величезне і продовжує зростати, від нього все в більшій мірі залежать успішність їхньої діяльності, активність у суспільному житті і, нарешті, особисте благополуччя кожного.

Спілкування – основа міжособистісних взаємин, які є найбільш пріоритетним видом спілкування у підлітків.

Відмічено, що у підлітковому віці проявляється більш гостра необхідність у міжособистісному спілкуванні. Спілкування стає самоціллю, в якій підлітки реалізують свої інтереси, формують уявлення про себе та про оточуючий світ.

Основною тенденцією підліткового віку є переорієнтація на спілкування з ровесниками. Для підліткового віку характерним є створення власної думки на основі порівняння своєї думки з думками ровесників. Цінним для підлітка є включеність у сам процес спілкування. Саме в ньому підліток реалізує себе як особистість, формує судження про себе та оточуючий світ.

1.4. Саморегуляція поведінки дітей підліткового віку як чинник подолання конфліктів у комунікації

Саморегуляція виступає провідним і визначальним психічним процесом будь-якого виду життєдіяльності особистості. Відтак, цілком закономірно, що вказаний феномен посідає значуще місце у міждисциплінарному вимірі наукових досліджень. Інтерес до питання психічної саморегуляції зріс за останні роки. Про це свідчить той факт, що до поняття саморегуляції звертаються у дослідженнях представники різних

психологічних дисциплін та шкіл. Проблема саморегуляції є однією з найважливіших у сучасній психології. Адже, взаємодіючи з навколишнім світом, підліток повсякчас опиняється в ситуації вибору різних способів реалізації своєї активності залежно від поставленої мети, своїх індивідуальних особливостей, умов дійсності, а також особливостей підлітків, які взаємодіють з нею. У складних (стресових) ситуаціях зняти невизначеність можна лише за допомогою саморегуляції, коли підліток незалежно не від кого досліджує ситуацію, програмує свою активність, контролює перебіг діяльності та коригує, якщо є потреба, отримані результати.

Особливо складною саморегуляція поведінки виявляється у період дорослішання. Саме підлітки вирізняються неадекватними психогенними реакціями, дезадаптивними вчинками, нескоординованими формами поведінки, що визначає необхідність вивчення феномену саморегулювання в перехідному віці. За даними ряду психологічних досліджень у значній частині підлітків спостерігається життєва безпорадність, вразливість, пасивність, агресивність, відчуженість від дорослих, зневіра та байдужість до всього. Разом з тим у підлітків спостерігається становлення ціннісних орієнтацій, естетичних смаків та моральних переконань, на основі яких вони починають саморегулювати поведінку. Тому дитина у період підлітковості є сензитивною щодо розвитку в неї саморегуляції поведінки, у зв'язку з чим акцент у вихованні підлітків треба ставити на особливостях її формування.

Сучасний стан досліджень феномену саморегуляції не можна оцінювати однозначно. З одного боку, накопичено значний теоретико-методологічний матеріал, з'явилися узагальнені роботи з цієї проблеми. З іншого боку, ці дослідження не мають єдиного підходу до визначення цього поняття. Слід зазначити, що це поняття розглядається в різних психологічних дисциплінах і наукових школах.

Так, у практичній психології, де розроблено спеціальні психотехніки самовпливу, психічну саморегуляцію визначають як специфічну активність

суб'єкта, скеровану на перетворення свого стану на відновлення сил організму й активізацію працездатності [1]. У соціально-когнітивній концепції саморегуляція виступає ефективною формою взаємодії підлітка з оточенням. Функції саморегуляції створюються та підтримуються впливом оточення і мають зовнішнє походження, хоча внутрішній вплив частково регулює те, які дії виконує підліток. Зазначається, що вищі інтелектуальні здібності, наприклад, здатність оперувати символами, є потужним засобом дії на самих себе і на наше оточення. Складовими процесу саморегуляції поведінки є: самоспостереження, самооцінка, самовідповідь [2]. Таке тлумачення саморегуляції особистості свідчить про те, що цей процес є чинником і засобом оптимального й ефективного конструювання життєдіяльності в цілому.

Саморегуляція має пряме відношення до різних проявів самоактивності й входить в структуру складних процесів та систем. Вона виступає як цілеспрямований процес довільного регулювання підлітком своєї діяльності. Психічна саморегуляція здійснюється в єдності її енергетичних, динамічних і змістовно-сміслових аспектів. Структура саморегуляції включає дії суб'єкта в усіх її складових:

- мета, прийнята суб'єктом;
- модель значущих умов, створена суб'єктом;
- розроблена програма власне виконавських дій;
- відбір системи критеріїв успішності діяльності;
- збір і аналіз інформації про досягнуті результати;
- оцінка результатів;
- відбір критеріїв успіху, їх уточнення та корегування;
- прийняття рішення.

До практичних засобів реалізації саморегуляції належать чуттєві образи, уявлення, поняття [3].

Саморегуляція входить в структуру самосвідомості і проявляється як система психічного самовпливу з метою свідомого керування особистістю

своїми психічними станами відповідно до вимог ситуації та доцільності. Саморегуляція може здійснюватися на неусвідомлюваному рівні механізмами підтримання внутрішнього гомеостазу та пристосувальної поведінки або бути свідомим, довільним процесом на основі освоєння спеціальних методів мобілізації внутрішніх резервів, що у повсякденному житті залишаються незатребуваними [4].

Аналізуючи положення концепцій у різних галузях психологічної науки, можна підсумувати, що в підлітка, на відміну від інших живих організмів, процеси саморегуляції відбуваються на різних за своєю складністю і змістом рівнях. Нижчий рівень – це біологічна саморегуляція. Вона є аналогічною до тієї, що властива переважній більшості живих організмів, і забезпечує успішну взаємодію підлітка з навколишнім середовищем. Рівень психічної саморегуляції пов'язаний із підтриманням та мобілізацією психічної активності й полягає в здатності підлітка керувати власними діями й станами.

Вищим рівнем саморегуляції є особистісний. Саморегуляція залежить від еволюційного розвитку організму, його організації і складності. Вищі і найскладніші процеси саморегуляції можуть здійснюватися лише всією особистістю – цілісною й інтегрованою. У контексті діяльнісного підходу саморегуляція є невід'ємною складовою принципу єдності свідомості із діяльністю [5].

У руслі суб'єктного підходу саморегуляція постає своєрідним координатором різномодальних особистісних явищ в подоланні суперечностей у тій чи іншій діяльності. Бути суб'єктом процесу саморегуляції означає надавати особистісного смислу загальнолюдським та конкретно індивідуальним цінностям, певним обов'язкам та завданням. Саморегуляція особистості не завжди здійснюється об'єктивно-оптимальним та суб'єктивно-зручним чином. Ці особливості особистісної саморегуляції проявляються і у психологічній, і в особистісній «ціні» діяльності. Підтримувати певний рівень психічної активності можна двома

способами: перенапруженням усіх сил, що призводить до втоми, до падіння активності, та за рахунок емоційно-мотиваційного підкріплення. Удосконалення саморегуляції не безмежне й не всі її рівні здійснюються усвідомлено. Ряд процесів і способів дій, які спочатку усвідомлені та доволіно регульовані, перетворюються в неусвідомлені [6]. Таким чином, системний характер саморегуляції дозволяє зрозуміти джерело мобілізації суб'єктом своїх сил та резервів, а не тільки джерело компенсації індивідуальних недоліків, подоланні суб'єктивних і об'єктивних труднощів у діяльності.

Спираючись на вищесказане, розглядаємо саморегуляцію як цілісний процес, в якому взаємозв'язок самостійних рішень суб'єкта у досягненні мети забезпечується узгодженістю між його діями та функціонуванням регуляторних процесів. Адже саморегуляція забезпечує процес самоорганізації особистості, сприяє саморозвитку [7].

Маємо зауважити, що незважаючи на досить велику кількість публікацій, багато дослідників не дають чіткого визначення поняття «саморегуляція». В широкому розумінні саморегуляція розглядається як системний процес, який має складну багаторівневу структуру та властивий всім живим системам і обумовлює їх доцільне функціонування. Саморегуляція у вузькому розумінні трактується як самоконтроль, самоуточнення та корегування поведінки на основі зворотного зв'язку. Часто ототожнюється це поняття з іншими термінами як-от: самоуправління, самоконтроль, адаптація, рефлексорна діяльність та ін.

Аналіз наукової літератури показує, що розвиток саморегуляції як свідомого управління своєю поведінкою відбувається на основі формування системи психологічних механізмів.

Висновки до першого розділу

За результатами теоретичного дослідження проблеми встановлено, що підлітковий вік – це період переходу від дитинства до дорослості, усвідомлення себе як дорослої особи, переосмислення цінностей. Поява почуття дорослості, як специфічного новоутворення самосвідомості, є структурним центром особистості підлітка, тією якістю, в якій відображається нова життєва позиція у ставленні до себе, людей і світу загалом. Саме воно визначає спрямованість і зміст активності підлітка, його основні прагнення, бажання, переживання й афективні реакції. У цьому віці особливо яскраво виражена залежність від думки чи ставлення оточуючих. Підлітки намагаються демонструвати свої кращі риси, залучити схвальні відгуки – особливо від тих, чия думка для них важлива. Підлітки схильні вибирати друзів, цінності яких подібні на їх власні.

Кожна людина має потребу у спілкуванні, налагодженні соціальних контактів. Постає вона як необхідність у нових враженнях, почуттях, знаннях, у бажанні поділитися з кимось своїми переживаннями й думками, обмінятися певною інформацією, налагодити стосунки. Спілкування є невід'ємним аспектом існування людини, важливою передумовою формування її як соціальної істоти, взаємодії з різноманітними спільнотами, а також необхідною умовою існування суспільства. У процесі спілкування відбувається інтелектуальна та емоційно-чуттєва взаємодія індивідів, досягається єдність і злагодженість їх дій, що зумовлює формування спільних настроїв і поглядів, взаєморозуміння, згуртованості й солідарності. Вони необхідні в колективній діяльності, оскільки становлять культурно-комунікативну основу соціального життя суспільства. У процесі розвитку індивіда потреба у спілкуванні має соціально-вибірковий характер. Спілкування відіграє важливу роль у житті людини.

Спілкування з товаришами в підлітковому віці набуває такої цінності, що нерідко витісняє на задній план і навчання, і навіть стосунки з рідними. Якщо у спілкуванні з дорослими підліток засвоює суспільно значущі

критерії оцінок, цілі та мотиви поведінки, способи аналізу дійсності і способи дій, то спілкування з ровесниками є своєрідними випробуванням себе у сфері особистісної, зокрема специфічної моральної проблематики. У спілкуванні з дорослим підліток завжди перебуває у позиції молодшого, певною мірою підкореного. І лише у стосунках з ровесниками він рівноправний, виконуючи ролі організатора та виконавця, приятеля і суперника, друга, що зберігає чиясь таємницю і довіряє свою іншим. Саме тому спілкування старших підлітків необхідно вважати важливою психологічною умовою їх дискомфорту, компенсувати який не можуть ніякі об'єктивні високі показники в інших сферах їх життя та діяльності.

У процесі саморегуляції поведінки виявляються внутрішні резерви підростаючої особистості, які дають їй відносну свободу від обставин, забезпечують у найважчих ситуаціях можливість активізувати самоконтроль, самодисципліну і координацію своєї поведінки. Вважаємо, що механізми саморегуляції поведінки підлітків функціонують як складна цілісна система, в яку включається ряд психічних утворень, що знаходяться в певних взаємозв'язках, взаємозалежностях із сферою їх самосвідомості. В цей період розвиваються такі якості, як тверда воля, сміливість, незалежність, відповідальність, що дозволяють підлітку пізнавати себе, оцінювати власні сили і можливості, свідомо регулювати свою діяльність і поведінку.

Саморегуляція є інтегративною властивістю особистості, яка об'єднує в собі мотиваційні, інтелектуальні, вольові, емоційні сфери підлітка як цілісності.

Саморегуляція поведінки підлітків уособлює сукупність установок, дій, вчинків, завдяки яким підростаюча особистість реалізує власну поведінку, добираючи адекватні та морально виважені засоби її втілення в оточуючому світі.

Психологічні механізми саморегуляції поведінки особистості підлітка є структурним утворенням самосвідомості, що інтегрує у собі здатність

визначати ціннісні орієнтації, здібність досягати мети адекватно внутрішнім потенціалам, можливість самоконтролю, прагнення до успіху (самореалізації), потребу просоціального самоствердження та визнання.

РОЗДІЛ 2.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ЯК ЧИННИКА ПОДОЛАННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ У МІЖОСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ

У даному розділі подається загальний огляд і обґрунтування психодіагностичних методик для дослідження психологічної специфіки міжособистісного спілкування та саморегуляції і конфліктної поведінки у підлітків.

2.1. Огляд та обґрунтування вибору методик дослідження

Психодіагностичні методи призначені для вимірювання, оцінки та аналізу індивідуально-психологічних і психофізіологічних особливостей підлітка, а також для виявлення відмінностей між групами підлітків, об'єднаних за будь-якою ознакою. Виявлення психологічних відмінностей між дітьми для індивідуального підходу до їхнього виховання та освіти, відбір працівників за психологічними якостями для забезпечення ефективної професійної діяльності, аналіз ділових і особистісних якостей для створення нормального соціально-психологічного клімату – все це здійснюється за допомогою психодіагностичних методик [26].

Якісна психодіагностична методика обов'язково має бути стандартизованою, а умови тестування, інструкції, вимоги до його проведення та оброблення результатів – однаковими. Це гарантує вирівнювання ситуативних факторів, які можуть створити вигідніші умови для одних досліджуваних порівняно з іншими. Без стандартизації зіставлення індивідуальних результатів неможливе.

Стандартизація (англ. standard – типовий, нормальний) тестових показників – уніфікація, регламентація, приведення до єдиних нормативів процедури і оцінок тесту [26].

Уніфікують бланки дослідження, способи реєстрації результатів, час і умови тестування. Інструкції можуть бути письмовими та усними (рідше). Стандартизованим також є процес переведення первинних («сирих») тестових балів, що відображають кількість виконаних завдань, в узагальнену шкалу, яка характеризує ступінь індивідуальної вираженості певної психічної властивості чи функції. Порівнювати результати психодіагностичних досліджень неможливо без певного критерію, оскільки методики не мають стандартів успішного чи неуспішного розв'язання тестових завдань.

Критерієм порівнювання є підсумки тестування великої і репрезентативної вибірок. Порівнюючи результати тестування, здійснюють вибірку стандартизації за статистичною нормою. Останнім часом застосовують стандартизацію, за якої результати досліджуваного зіставляють не з результатами інших осіб, а з соціально-психологічним нормативом – описом вимог суспільства до розвитку певної функції чи властивості. Стандартизація забезпечує можливість переходу від результатів виконання тесту певною особою до її психологічної характеристики.

Однією із характеристик ефективності тестів є наявність нормативних даних – показників чітко визначених вибірок. Розроблення процедури отримання цих показників є стандартизацією даних.

У психодіагностиці важливі статистична і соціокультурна норми. Психологічний тест, по суті, являє собою об'єктивне та стандартизоване вимірювання зразків (або проб) поведінки. Метод тестів відносять до експериментального методу психодіагностики, з допомогою якого проводять різні дослідження.

Стандартизація тесту передбачає однаковість процедури проведення та оцінки виконання тестових завдань. Для того щоб показники, отримані різними людьми, були порівнянні, умови тестування повинні бути однаковими для всіх. У тестовій ситуації єдиною незалежною змінною часто

виявляється сам обстежуваний. Щоб забезпечити однаковість умов тестування, творець тесту дає докладні вказівки з проведення кожного знову розробленого тесту.

Формулювання таких вказівок – важлива частина стандартизації нового тесту.

Вона включає точні вказівки, щодо використовуваного стимульного матеріалу, тимчасових обмежень, усних інструкцій, пробних зразків завдань, допустимих відповідей на питання обстежуваного і інших тонкощів проведення тесту. Не останнє місце за значенням посідає соціокультурна адаптованість тесту. Це означає відповідність тестових завдань і оцінок, які досліджуваний отримує за цими завданнями, особливостями культури, що склалися в тому чи іншому суспільстві, де даний тест використовується, якщо він запозичений в іншій країні [26].

Надійність – характеристика методики, що відображає точність психодіагностичних вимірів, а також стійкість результатів тесту до дії сторонніх випадкових факторів. Надійність тесту виявляється в узгодженості оцінок у випробовуваних при їх повторному тестуванні тим же самим тестом або його еквівалентної формою. Перш ніж приступати до широкого використання психологічного тесту, необхідно провести ретельну об'єктивну перевірку його надійності. Факторів, що впливають на надійність тестування, досить багато і забезпечувати сталість їх усіх практично неможливо, але вони набагато менше впливають на достовірність отриманих результатів, головним же є надійність самої методики.

Валідність тесту свідчить про ступінь його придатності для оцінювання саме тієї психологічної якості, для вимірювання якої він призначається. Вона передбачає пряму перевірку того, наскільки добре тест виконує свою функцію. Характеристика валідності методики включає в себе не тільки відомості про те, що дана методика насправді вимірює, але і інформує про умови, про сферу її застосування. Існує кілька різновидів валідності, кожен з яких потрібно розглядати і оцінювати окремо, коли

стоїть питання про з'ясування валідності методики. Валідність може бути внутрішньою (конструктною) і зовнішньою (критеріальною). Внутрішня валідність визначає наскільки повно тестові бали відображають досліджувані психічні властивості чи вміння і знання, позначає відповідність які у методиці завдань, суджень тощо загальної мети і задумом методики в цілому. Тестова методика вважається внутрішньо невалідною або недостатньо внутрішньо валідною тоді, всі або частину включених до неї питань і завдань вимірюють не те, що потрібно від даної методики [26].

Для дослідження гендерних особливостей міжособистісної взаємодії молоді пропонується використання опитувальників. Такий тип методик відповідає специфіці досліджуваного явища і дозволить розкрити різноманітні тенденції міжособистісної взаємодії досліджуваних та сформованості їх особистісної зрілості.

Опитувальники визначаються як тип методик, які складаються з набору пунктів, що не мають правильної відповіді, а характеризуються лише їх частотою і спрямованістю. Найчастіше даний тип методик використовується для діагностики особистісних особливостей досліджуваних.

При цьому у психології виділяють певні проблеми використання опитувальників. Наприклад, проблеми: соціальної бажаності відповідей; розуміння питань досліджуваними та мінливості їх поведінки. З огляду на такі особливості, можна говорити про імовірнісну важливість результатів, які отримані під час використання опитувальників.

У силу того, що конфлікти серед підлітків є надзвичайно актуальною проблемою, то в даній курсовій роботі ми пропонуємо використовувати комплекс методик для його вивчення:

- Опитувальник «Саморегуляція» (в модифікації О. К. Осницького);

- Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки В. І. Моросанова»;

- Методика «Оцінка рівня конфліктності» (за Н.В.Кіршевою);
- Методика оцінки поведінки в конфлікті (за К. Томасом).

2.2 Опитувальник «Саморегуляція» (в модифікації О. К. Осницького)

Мета: визначення сформованості та забезпеченості окремих ланок регуляції; визначення цілісних функціональних властивостей саморегуляції (забезпеченість регуляції загалом, упорядкованість, стійкість, деталізація, звичність, практичність, суб'єктна деталізованість); визначення динамічних властивостей саморегуляції (впевненість, ініціативність, обережність, пластичність, практична реалізація на противагу лише уявним намірам); визначення підліткісно-стильових якостей регуляції (критичність, автономність, відповідальність, виховність).

Процедура проведення. Досліджувана особа має уважно прочитуючи всі оцінювані властивості саморегуляції (за винятком пункту «15») та обирає одну з чотирьох можливих оцінок – «Так», «Мабуть, так», «Ні», «Мабуть, ні», що відповідають рівню сформованості саморегуляції у конкретного досліджуваного. У результаті ми отримаємо перелік оцінок якостей регуляції підлітки, які, до того ж, можна порівняти з результатами самооцінки (у разі, якщо досліджуваний заповнює опитувальник сам).

Обробка результатів: відповідь «Так» оцінюється в 3 бали, «Мабуть, так» – 2 бали, «Мабуть, ні» – 1 бал, «Ні» – 0 балів.

Перевага опитуваного до використання категоричних оцінок «Так» та «Ні» свідчить про впевненість оцінювання, оцінки «Мабуть, Так» та «Мабуть, Ні» – говорять про обережність, невпевненість самооцінювання. У процесі інтерпретації оцінюються:

– структурно-компонентні вміння саморегуляції (цілепокладання та утримання мети, аналіз та моделювання умов, вибір засобів та способів дій, оцінка результатів та їх уточнення та корегування (питання 1–5);

– функціональні вміння саморегуляції (забезпеченість регуляції загалом, упорядкованість, деталізація, практична реалізованість намірів, оптимальність регуляції дій (питання 6, 7, 8, 12, 21));

– особистісно-стильові особливості саморегуляції (ініціативність, усвідомленість, відповідальність, автономність, податливість вихованню (питання 11, 13, 16, 17, 22));

- динамічні характеристики саморегуляції (обережність, впевненість, пластичність, практичність, стійкість у регуляції діяльності (питання 9, 10, 18, 20)).

Ця методика передбачає не стільки кількісний, скільки якісний аналіз своїх показників саморегуляції діяльності.

2.3. Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки

В.І. Моросанова»

Мета: дослідження загального рівня саморегуляції, а також таких компонентів, як: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості, незалежно не від когості.

Процедура проведення: досліджуваному пропонується ряд висловлювань про особливості поведінки. Послідовно прочитавши кожне висловлювання, особа має вибрати один з чотирьох можливих відповідей: «Правильно», «Мабуть, вірно», «Мабуть, невірно», «Неправильно» та поставте хрестик у відповідній графі на аркуші відповідей.

Обробка результатів. Підрахунок показників опитувальника проводиться по ключам, представленим нижче, де «Так» означає позитивні відповіді, а «Ні» – негативні

Ключ до шкал

Регуляторні шкали	Відповіді, що збігаються з ключем (1 бал)	
	Вірно; мабуть, вірно	Не вірно; мабуть, не вірно
Планування	1, 8, 17, 22, 28, 31, 36	15, 42

Моделювання	11, 37	2, 7, 19, 23, 26, 33, 41
Програмування	12, 20, 25, 29, 38, 43	5, 9, 32
Оцінювання результатів	30, 44	6, 10, 13, 16, 24, 34, 39
Гнучкість	2, 11, 25, 35, 36, 45	16, 18, 43
Самостійсність	4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46	34
Загальний рівень саморегуляції	1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46	3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42

Кількість балів

Регуляторні шкали	Кількість балів		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Планування	<3	4-6	>7
Моделювання	<3	4-6	>7
Програмування	<4	5-7	>8
Оцінювання результатів	<3	4-6	>7
Гнучкість	<4	5-7	>8
Самостійсність	<3	4-6	>7
Загальний рівень саморегуляції	<23	24-32	33

Шкала «Планування» характеризує індивідуальні особливості постановку й утримання цілей, сформованість у підлітка усвідомленого планування діяльності. Високі показники за цією шкалою вказують на сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, плани в цьому випадку реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі, цілі діяльності висуваються незалежно не від кого.

У досліджуваних із низькими показниками за цією шкалою потреба в плануванні розвинена слабо, цілі схильні до частоті корективи, поставлена мета рідко буває досягнута, планування малореалістична. Такі люди вважають за краще не замислюватися про своє майбутнє, цілі висувають ситуативно і зазвичай не незалежно не від кого.

Шкала «Моделювання» дозволяє діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про зовнішні і внутрішні значущі умови, ступінь їх усвідомленості, деталізованості і адекватності. Досліджувані з

високими показниками за цією шкалою здатні виділяти значущі умови досягнення цілей як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідно одержуваних результатів прийнятим поставленою цілі.

У досліджуваних із низькими показниками за цією шкалою – слабка сформованість процесів моделювання призводить до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов і зовнішніх обставин, що проявляється у фантазуванні, яке може супроводжуватися різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій. У таких підлітків часто виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди помічають корективу ситуації, що також часто призводить до невдач.

Шкала «Програмування» діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування підлітком своїх дій. Високі показники за цією шкалою говорять про сформованість у підлітка потреби продумувати спідлітки своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, про деталізованість і розгорнення розроблюваних програм.

Програми розробляються незалежно не від кого, вони гнучко корективуються в нових обставинах і стійкі в ситуації перешкод. У разі невідповідності отриманих результатів поставленою цілі проводиться уточнення та корегування програми дій до отримання прийнятної для підлітка результату. Низькі показники за шкалою програмування говорять про невміння і небажання підлітка продумувати послідовність своїх дій. Такі люди вважають за краще вчиняти імпульсивно, вони не можуть незалежно не від кого сформувати програму дій, часто стикаються з неадекватністю отриманих результатів поставленою цілі діяльності і при цьому не вносять коректив до програми дій, діють шляхом проб і помилок.

Шкала «Оцінювання результатів» характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки та результатів своєї діяльності і поведінки. Високі показники за цією шкалою свідчать про розвиненість і адекватність самооцінки, сформованість стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Підліток адекватно оцінює як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, що призвели до цього, гнучко адаптуючись до корективи умов. При низьких показниках за цією шкалою підліток не помічає своїх помилок, некритична до своїх дій.

Суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що веде до різкого погіршення якості результатів при збільшенні обсягу роботи, погіршенні стану або виникненні зовнішніх труднощів.

Шкала «Гнучкість або Адаптивність» діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при корективі зовнішніх і внутрішніх умов. Випробовувані з високими показниками за шкалою гнучкості демонструють пластичність усіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачених обставин такі люди легко перебудовують плани і програми виконавських дій і поведінки, здатні швидко оцінити корективу значущих умов і перебудувати програму дій. При виникненні неузгодженості отриманих результатів з прийнятою метою своєчасно оцінюють сам факт неузгодженості і вносять відповідну корекцію. Гнучкість дозволяє адекватно реагувати на швидку корективу подій і успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику. Випробовувані з низькими показниками за шкалою гнучкості в динамічній, швидко мінливій обстановці почувають себе невпевнено, важко звикають до коректив у житті, до корективи обставин і способу життя. Вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробити програму дій, виділити значимі умови, оцінити неузгодженість отриманих результатів

з метою діяльності та внести корекції. В результаті у таких досліджуваних неминуче виникають регуляторні збої і, як наслідок, невдачі у виконанні діяльності.

Шкала «Самостійність або незалежність» характеризує розвиненість регуляторної автономності. Наявність високих показників за шкалою незалежно не від когості свідчить про автономність в організації активності підлітка, його здатності незалежно не від кого планувати діяльність і поведінку, організувати роботу по досягненню висунутої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Випробовувані з низькими показниками за шкалою незалежно не від когості залежні від думок і оцінок оточуючих.

Плани і програми дій розробляються незалежно не від кого, такі люди часто і некритично слідуєть чужих порад. При відсутності сторонньої допомоги у них неминуче виникають регуляторні збої.

Опитувальник в цілому працює як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції», яка оцінює загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності підлітка. Випробовувані з високими показниками загального рівня саморегуляції самостійні, гнучко і адекватно реагують на корективу умов, постановку і досягнення мети у них в значній мірі усвідомлено. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вище загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше підліток опановує нові види активності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше його успіхи в звичних видах діяльності.

У досліджуваних із низькими показниками за даною шкалою потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки несформована, така підліток вони більш залежна від ситуації і думки

оточуючих підлітків. У таких досліджуваних знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, в порівнянні з піддослідними з високим рівнем регуляції.

Відповідно, успішність оволодіння новими видами діяльності у великій мірі залежить від відповідності стильових особливостей регуляції і вимог освоюється виду активності.

2.4. Методика «Оцінка рівня конфліктності» (за Н.В. Кіршевою)

Мета – встановити рівень конфліктності особистості. Методика оцінки рівня конфліктності передбачає дослідження рівня конфліктності особистості у повсякденному житті.

Процедура проведення. Для дослідження рівня конфліктності досліджуваному пропонується відповісти на 14 запитань. Для цього з трьох варіантів відповідей, що пропонуються, треба вибрати один і записати його.

Обробка результатів. Методика складається із 13 ситуацій, до кожної із яких пропонується по три варіанти відповіді. Опитуваний повинен вказати на ту, яка найбільш точно підходить до його звичайних дій. Обробка відповідей відбувається у баловій системі і визначається трьома рівнями конфліктності – низьким, середнім та високим.

2.4. Методика оцінки поведінки в конфлікті (за К. Томасом)

Мета – вивчення особистісної схильності до конфліктної поведінки, виявлення певних стилів вирішення конфліктної ситуації.

Тест створено одним з відомих фахівців у галузі конфліктології

К. Томасом, а адаптований Н.В. Гришиною. Методика визначає типові способи реагування особистості на конфліктній ситуації, виявляє тенденції його взаємин у складних умовах. Ця методика дозволяє з'ясувати, наскільки підліток схильна до суперництва і співробітництва в колективі, у шкільному класі або студентській групі, чи прагне він до компромісів, уникає конфліктів або, навпаки, намагається загострити їх. За допомогою даної методики можна також оцінити ступінь адаптації кожного члена того чи іншого колективу до спільної діяльності.

Процедура. Тест можна використовувати при групових обстеженнях (тоді матеріал тесту зачитується вголос) індивідуально (в цьому випадку необхідно виготовити 30 пар карток з написаними на них висловлюваннями, а потім запропонувати випробуваному вибрати з кожної пари одну картку, ту, яка здається йому ближче до істини стосовно його поведінки). Витрати часу – не більше 15-20 хв.

У своєму підході до вивчення конфліктних явищ К. Томас робив акцент на корективі традиційного ставлення до конфліктів. Вказуючи, що на ранніх етапах їх вивчення широко використовувався термін «вирішення конфліктів», він підкреслював, що конфлікт можна і необхідно вирішувати. Метою вирішення конфліктів, таким чином, був деякий ідеальний безконфліктний стан, де люди працюють у повній гармонії.

Висновок до другого розділу

Для діагностики особливостей поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях пропонуються методики типу опитувальники та тести, які найбільше відповідають предмету дослідження та умовам проведення психологічної діагностики з представниками підліткового віку.

Для діагностики психологічних особливостей конфліктної поведінки досліджуваних обрані наступні методики:

- Опитувальник «Саморегуляція» (в модифікації О. К. Осницького);
- Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки В. І. Моросанова»;
- Методика «Оцінка рівня конфліктності» (за Н.В.Кіршевою);
- Методика оцінки поведінки в конфлікті (за К. Томасом).

Опитувальники «Саморегуляція» в модифікації О. К. Осницького) та «Стиль саморегуляції поведінки В.І. Моросанова» – для дослідження загального рівня саморегуляції, а також таких компонентів, як: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості, самостійності.

Методика «Оцінки рівня конфліктності» (за Н.В. Кіршевою) має на поставленій цілі встановити рівень конфліктності особистості, її схильність до конфліктів у міжособистісній взаємодії.

Проведення методики діагностики типових способів поведінки у конфліктних ситуаціях К.Томаса (адаптація Н.В.Гришиної) дає можливість визначити переважаючі тенденції поведінки у конфлікті досліджуваних, їх схильність до суперництва, співробітництва, компромісу, уникнення чи пристосування у ситуаціях конфлікту.

РОЗДІЛ 3.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ЯК ЧИННИКА ПОДОЛАННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ У МІЖСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ

У розділі подано результати проведеного емпіричного дослідження саморегуляції, конфліктності та стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях підлітків.

3.1. Організація емпіричного дослідження

Метою даного емпіричного дослідження є вивчення специфіки міжособистісного спілкування підлітків із різним рівнем саморегуляції. Окрім того, ми маємо прослідкувати залежність прояву конфліктної поведінки та саморегуляції.

Гіпотезою нашого дослідження є припущення про те, що підлітки із високим або середнім рівнем саморегуляції проявляють меншу конфліктність, а у поведінці їм притаманний компроміс або уникнення конфліктних ситуацій.

З огляду на вищезазначене, завданнями на даному етапі були:

1. Дати психологічний аналіз підліткового віку.
2. Розкрити сутність спілкування як соціально-психологічного феномену.
3. Виявити та проаналізувати вікову специфіку спілкування підлітків.
4. Зробити огляд і описати методики дослідження психологічних особливостей спілкування підлітків.
5. Емпірично дослідити психологічні особливості спілкування підлітків.

Таким чином, вивченню підлягали стилі поведінки у конфлікті та саморегуляція підлітків. Ми виходили з наступного розуміння

досліджуваних явищ:

- стиль поведінки в конфліктній ситуації є стійкими способами її здійснення у звичних ситуаціях і умовах, що відбуваються щонайперше на основі реалізації внутрішньої мотивації;
- саморегуляція – це психологічна особливість, яка полягає у підвищеній схильності використання вольових зусиль для контролю своїх особистісних та поведінкових проявів; це управління своїм психоемоційним станом, який досягається шляхом впливу особистості на саму себе вербально, за допомогою уявних образів, управління диханням і м'язовим тонусом.

Для вивчення стилів поведінки у конфліктних ситуаціях використовувались методики: «Стратегія поведінки у конфліктній ситуації» К. Томаса та Методика «Оцінка рівня конфліктності» (за Н.В.Кіршевою); для вивчення саморегуляція підлітків були використані методики: Опитувальник «Саморегуляція» (в модифікації О. К. Осницького) та опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки В. І. Моросанова».

Проведене емпіричне дослідження передбачало наступні етапи.

1. Етап підготовки, на якому нами конкретизований категоріальний апарат дослідження сформульовано об'єкт і предмет дослідження, його мету і завдання, гіпотезу та сформовано вибірку.

Нами була сформована вибірка, до якої увійшли 78 школярів ЗСО № 5, №9 (39 хлопців і 39 дівчат), які є учнями сьомих (39 осіб) і дев'ятих класів (39 осіб).

На другому етапі нами проведено психодіагностичні методики («Стратегія поведінки у конфліктній ситуації» К. Томаса, методика «Оцінка рівня конфліктності» (за Н.В.Кіршевою), опитувальник «Саморегуляція» (в модифікації О. К. Осницького) та опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки В. І. Моросанова») з представниками вибірки підлітків – учнів 7-9 класів. Діагностика проводилась у груповій формі. Для більшої репрезентативності результатів дослідження, експериментальну групу

підлітків ми об'єднали у дві вікові категорії – молодші (7 клас) та старші підлітки (відповідно – 9 клас).

2. Третій етап емпіричного дослідження передбачав кількісний та якісний аналіз виявлених тенденцій, узагальнення результатів дослідження та їх представлення у вигляді узагальнюючих таблиць та графіків. На даному етапі нами були сформульовані висновки з даного емпіричного вивчення специфіки впливу саморегуляції на конфліктну поведінку підлітків.

Дослідження було проведене упродовж лютого-березня 2024 року. Первинні результати дослідження подані у додатку «Б».

3.2. Прояви саморегуляції у підлітковому віці

Саморегуляція особистості розглядається В.І. Моросановою як системний багаторівневий процес психічної активності особистості із постановки цілей та управління у їх досягненні; важливою ознакою саморегуляції є її усвідомленість, яка проявляється у здатності особистості, переключати процес саморегуляції, за потреби, у площину свідомості. Кононова М.М. зауважує, що є певні відмінності у розвитку саморегуляції, що проявляється у тому, як особистість планує цілі своєї власної діяльності та моделює можливі умови їх досягнення. Такі змістові характеристики саморегуляції особистості, як планування, програмування, гнучкість, моделювання, оцінювання результатів та самостійність є її індивідуальними відмінностями, які визначаються специфікою смислової сфери особистості.

Провівши емпіричне дослідження саморегуляції підлітків за методикою «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанова було отримано результати за шкалами «Планування», «Моделювання», «Програмування», «Оцінювання результатів», «Гнучкість», «Самостійність та незалежність», «Загальний рівень саморегуляції». Результати за методикою у відсотковому співвідношенні були представлені у таблиці 3.2.1.

Таблиця 3.2.1.

Результати за методикою «Стиль саморегуляції поведінки»

В.І. Моросанова», у %

Регуляторні шкали	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
	n=78		
Планування	21% (16)	55% (43)	24% (19)
Моделювання	15% (12)	26% (20)	59% (46)
Програмування	21% (16)	42% (33)	37% (29)
Оцінювання результатів	21% (16)	50% (39)	29% (23)
Гнучкість	24% (19)	30% (23)	46% (36)
Самостійність	24% (19)	40% (31)	36% (28)
Загальний рівень саморегуляції	24 % (19)	46% (36)	30% (23)

Аналізуючи результати опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки В.І. Моросанова» за такими шкалами, як «Планування», «Програмування», «Самостійність та незалежність», «Моделювання», «Гнучкість», «Оцінювання результатів», ми можемо зазначити, що шкала «Планування» характеризує індивідуальні особливості постановки та утримання цілей, сформованість у досліджуваних підлітків більш усвідомленого планування діяльності. Високі показники за цією шкалою продемонстрували 21% опитаних підлітків – учнів 7 і 9 класів, що вказує на сформованість потреби в усвідомленому плануванні своєї діяльності, їх плани у цьому випадку відзначаються реалістичністю, деталізованістю, ієрархічністю та стійкістю, а цілі діяльності висуваються ними більш самостійніше – особливо така тенденція проявляється у старшому підлітковому віці.

У 24% досліджуваних підлітків із невисокими показниками за цією шкалою, потреба в плануванні розвинена слабше, поставлені ними цілі схильні до частоті корективи, окреслена мета рідко буває досягнута, планування малореалістичне. Такі підлітки вважають за краще не

замислюватися про своє майбутнє, а цілі висувають зазвичай не незалежно не від кого і дуже часто просто ситуативно. Більшість опитаних підлітків (55%) продемонструвала переважання середнього рівня планування.

Шкала «Моделювання» дозволяє діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про зовнішні й внутрішні значущі умови, ступінь їх усвідомленості, деталізованості та адекватності. 15% досліджуваних підлітків із високими показниками за цією шкалою, здатні виділяти значущі умови досягнення цілей як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідно отриманих ними результатів, прийнятим поставленій цілі. У 60% підлітків із низькими показниками за цією шкалою – слабка сформованість процесів моделювання, яка часто призводить до неадекватної оцінки внутрішніх умов і зовнішніх обставин, що проявляється у фантазуванні, яке може супроводжуватися різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій. У таких підлітків часто виникають труднощі у визначенні мети та програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди помічають корективу ситуації, що також часто призводить до невдач.

Шкала «Програмування» діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування підлітком своїх дій. Високі показники за цією шкалою у 21% опитаних підлітків свідчать про сформованість у підлітка потреби продумувати способи своїх дій для досягнення поставлених цілей. Програми розробляються незалежно не від кого, вони гнучко змінюються в нових обставинах і стійкі в ситуації перешкод. У разі невідповідності отриманих результатів поставленій цілі проводиться уточнення та корегування програми дій до отримання прийняттого для підлітка результату. 21% підлітків мають низькі показники за цією шкалою, що свідчить про їх невміння і небажання продумувати послідовність своїх дій; вони вважають за краще вчиняти імпульсивно, не можуть незалежно не від кого сформулювати програму дій, часто стикаються з неадекватністю

отриманих результатів поставленій цілі діяльності та при цьому не вносять корективів до програми дій, діють шляхом проб і помилок.

Шкала «Оцінювання результатів» характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки та результатів своєї діяльності та поведінки. Високі показники (21%) за цією шкалою свідчать про розвиненість і адекватність самооцінки, сформованість стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Підліток адекватно оцінює як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, що призвели до цього, гнучко адаптуючись до корективи умов. При низьких показниках (29%) за цією шкалою підліток не помічає своїх помилок, не критичний до своїх дій.

Шкала «Гнучкість або Адаптивність» діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при корективі зовнішніх і внутрішніх умов. Підлітки з високими показниками за шкалою гнучкості (24%) демонструють пластичність усіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачених обставин такі люди легко перебудовують плани і програми дій і поведінки, здатні швидко оцінити зміну умов і перебудувати програму дій. При виникненні неузгодженості отриманих результатів з прийнятою метою своєчасно оцінюють сам факт неузгодженості і вносять відповідну корекцію. Гнучкість дозволяє адекватно реагувати на швидку корективу подій і успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику. 46% підлітків із низькими показниками за шкалою гнучкості в динамічній, швидко мінливій обстановці почувають себе невпевнено, важко звикають до коректив у житті, до корективи обставин і способу життя. Вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробити програму дій, виділити значимі умови, оцінити неузгодженість отриманих результатів з метою діяльності та внести корекції. У результаті у таких досліджуваних неминуче виникають регуляторні збої і, як наслідок, невдачі у виконанні

діяльності.

Шкала «Самостійність або незалежність» характеризує розвиненість регуляторної автономності. Наявність високих показників за шкалою незалежності у 24% підлітків свідчить про автономність в організації активності підлітка, його здатності незалежно не від кого планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу по досягненню висунутої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Підлітки з низькими показниками за шкалою незалежності – 36% залежні від думок і оцінок оточуючих. Плани та програми дій розробляються незалежно не від кого, такі люди часто і некритично слідуєть чужим порадам.

Опитувальник в цілому працює як єдина шкала – «Загальний рівень саморегуляції», яка оцінює загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності підлітка. Досліджувані учні середньої школи з високими показниками загального рівня саморегуляції – 24% самостійні, гнучко та адекватно реагують на корективу умов, постановку і досягнення мети у них в значній мірі усвідомлено. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вище загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше підліток опановує нові види активності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше його успіхи в звичних видах діяльності.

Узагальнюючи отримані результати можемо стверджувати, що досліджувані учні продемонстрували середні показники за усіма шкалами саморегуляції з тенденцією до високих. У цілому, в підлітків розвинутою є здатність до незалежно не від кого ї постановки цілей, контролю за їх досягненням, тобто середні показники за шкалою «Планування» та «Самостійність та незалежність». Найменш сформованими компонентами

саморегуляції є «Моделювання», що свідчить про недостатньо розвинену здатність учнів середніх класів школи моделювати умови досягнення результатів, адекватно оцінювати значущість зовнішніх обставин і внутрішніх умов.

Для кращого візуального сприймання отриманих результатів подаємо діаграму на рис. 3.2.2

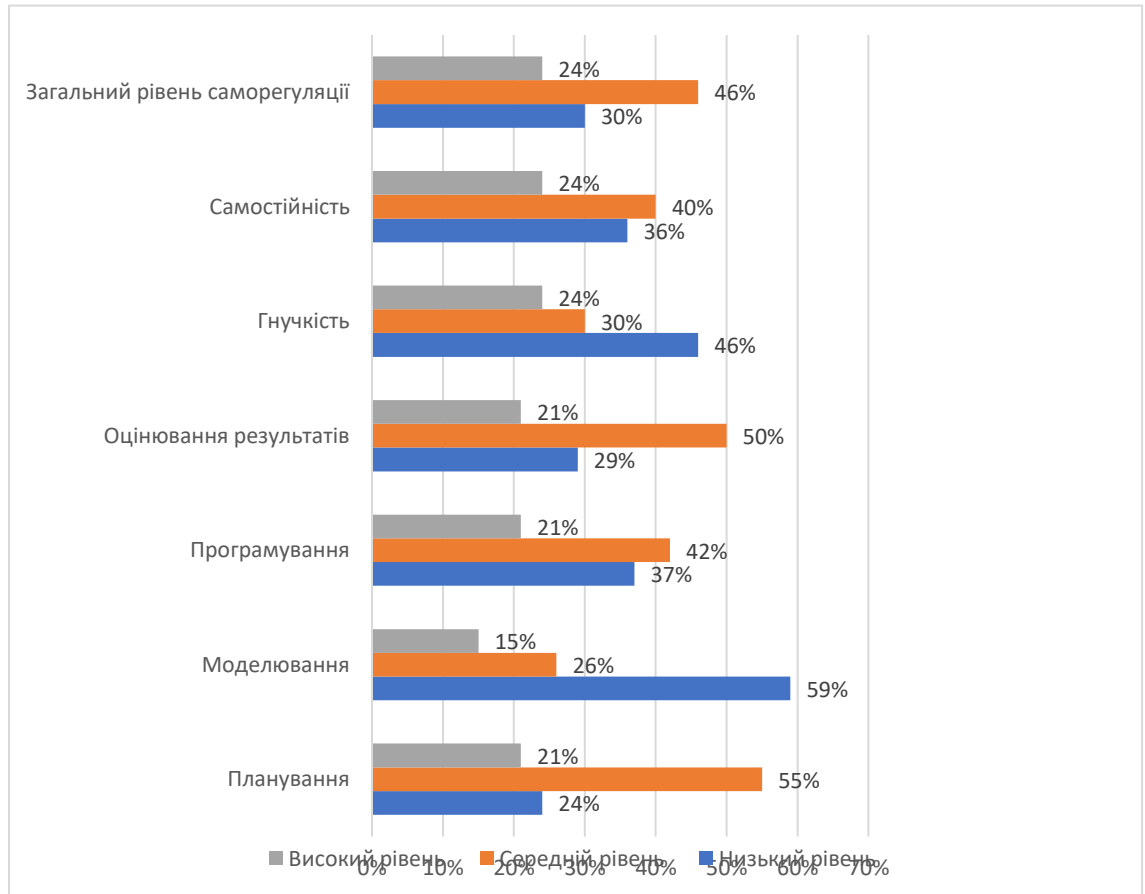


Рис. 3.2.2. Особливості саморегуляції учнів 7 і 9 класів за результатами методикою «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанова

Як випливає з рис. 3.2.2., лише 24% досліджуваних має високий показник рівня сформованості саморегуляції за загальною шкалою. Такі підлітки гнучко і адекватно реагують на корективу умов, постановку та досягнення мети у них в значній мірі усвідомлено. При високій мотивації

досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, що дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, які перешкоджають досягненню мети. Чим вище загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше підліток опановує нові види активності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше його успіхи в звичних видах діяльності. Відповідно 30% досліджуваних має низький показники рівня сформованості саморегуляції за даною шкалою. У таких підлітків потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки несформована, така підліток вони більш залежна від ситуації і думки оточуючих підлітків. У таких досліджуваних знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, в порівнянні з досліджуваними підлітками з високим рівнем регуляції. Відповідно, успішність оволодіння новими видами діяльності у великій мірі залежить від відповідності стильових особливостей регуляції і вимог виду активності, успішність оволодіння новими видами діяльності у великій мірі залежить від відповідності стильових особливостей регуляції і вимог виду активності.

Результати методики В.І. Моросанова ми доповнили дослідження проявів саморегуляції у підлітків за О.К. Осницьким.

Таблиця 3.2.2.

**Особливості саморегуляції підлітків за результатами
опитувальника О.К. Осницького**

Показники саморегуляції	Кількість старших підлітків, %	Кількість молодших підлітків, %
Структурно-компонентні вміння (цілепокладання та утримання мети, аналіз та моделювання умов, вибір засобів та способів дій, оцінка результатів та їх уточнення та корегування)	25	30
Функціональні (упорядкованість, оптимальність регуляції дій, забезпеченість регуляції загалом, деталізація, практична реалізованість намірів)	20	25
Особистісно-стильові (автономність, відповідальність, ініціативність, усвідомленість, податливість вихованню)	30	20
Динамічні характеристики (впевненість, обережність, пластичність, практичність, стійкість у регуляції діяльності)	25	25

Для кращого сприймання отриманих результатів подаємо діаграму на рис. 3.2.2.

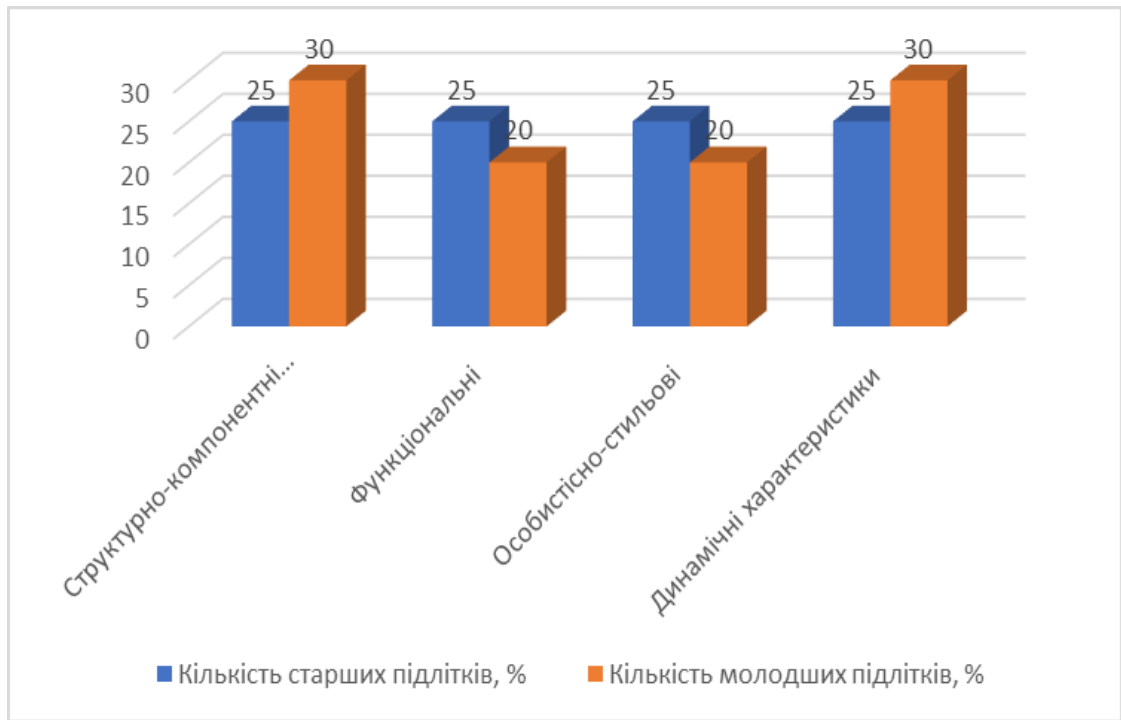


Рис.3.2.2. Особливості саморегуляції старших і молодших підлітків за результатами використання опитувальника О.К. Осницького

Провівши емпіричне дослідження саморегуляції учнів за результатами опитувальника О.К. Осницького, результати якого подано у таблиці 3.2.2, ми можемо зауважити, що у більшості старших підлітків (30%) наявні особистісно-стильові її показники, тобто такі досліджувані проявляють відповідальність, автономність, ініціативність та усвідомленість. А для молодших підлітків більш характерною є структурно-компонентні вміння, тобто такі учні виявляють більше цілепокладання та утримання мети, аналіз та моделювання умов, вибір засобів та способів дій, оцінка результатів та їх уточнення та корегування. За рештою показників саморегуляції у підлітків обох досліджуваних груп також є незначні розбіжності: функціональні вміння саморегуляції (упорядкованість, оптимальність регуляції дій, забезпеченість регуляції загалом, деталізація, практична реалізованість намірів – 20% старших і 25% - у молодших підлітків;

– особистісно-стильові особливості саморегуляції (автономність, відповідальність, ініціативність, усвідомленість, податливість вихованню

30% - старших підлітків і 20% - молодших підлітків;

- динамічні характеристики саморегуляції (впевненість, обережність, пластичність, практичність, стійкість у регуляції діяльності) представлені порівну у обох досліджуваних групах підлітків – по 25%.

3.3. Специфіка стратегій поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях

За методикою «Оцінка рівня конфліктності» (за Н.В.Кіршевою) зафіксовано високий рівень конфліктності у 19 % від загальної кількості досліджуваних. Учні, у яких зафіксовано такий рівень конфліктності, самі дуже часто провокують конфлікти, шукають приводи для суперечок, люблять критикувати та нав'язувати свою думку.

Середній рівень конфліктності зафіксовано у 60 % досліджуваних підлітків. Учні, у яких зафіксовано середній рівень конфліктності, здатні аргументовано та наполегливо відстоювати свою думку, але без «тиску» на оточуючих. Такі учні середньої школи вміють відстояти свої права, але одночасно з цим адекватно реагують на думки та висловлювання своїх опонентів.

Низький рівень конфліктності зафіксовано у 21 % досліджуваних. Такі учні, у яких зафіксовано низький рівень конфліктності, не люблять конфліктів, уникають критичних ситуацій і є тактовними.

Отже, за результатами такої методики зроблено висновки, що у досліджуваних такої вибірки переважає середній рівень конфліктності, який проявляється у тому, що більшість осіб схильні наполегливо відстоювати свою думку, незважаючи на те, як це вплине на особистісні стосунки.

Найменше виражений високий рівень конфліктності, який вказує, що більшість осіб такої вибірки не схильні провокувати конфлікти та шукати приводів для суперечок.

Таблиця 3.3.1.

Рівні конфліктності підлітків за методикою «Оцінка рівня конфліктності» (за Н.В. Кіршевою)

Рівень конфліктності	Кількість старших підлітків, %	Кількість молодших підлітків, %
Високий	19 (8 учнів)	10 (4 учні)
Середній	60 (23 учні)	55 (22 учні)
Низький	21 (7 учнів)	35 (13 учнів)
Загалом	78 осіб (100%)	

Результати, отримані за такою методикою, зображено на рисунку 3.3.1.

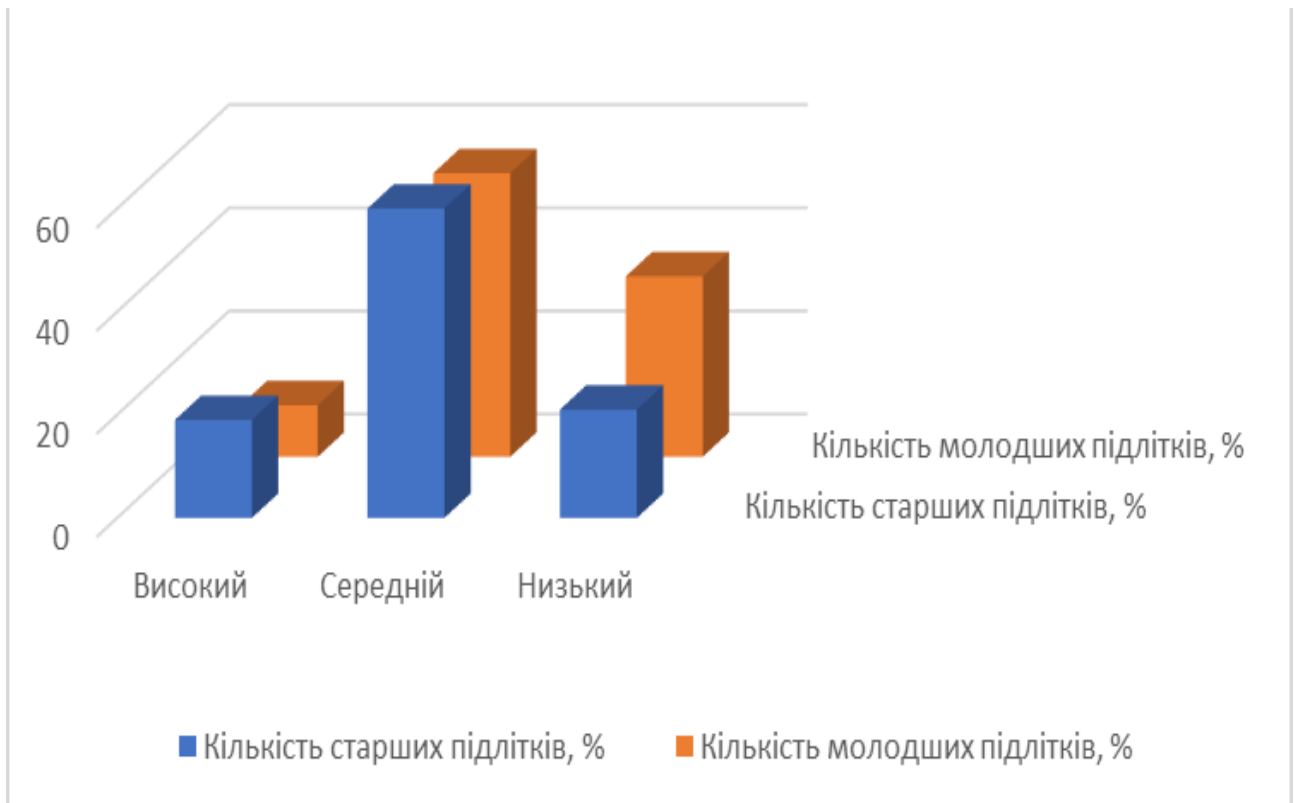


Рис. 3.3.1. Рівні конфліктності підлітків за методикою «Оцінка рівня конфліктності» (за Н.В.Кіршевою)

У результаті діагностичного дослідження за методикою оцінки

способів реагування у конфліктах (К.Н. Томас) отримано такі показники у старших підлітків: за шкалою «суперництво» ознака виражена 21 % від загальної кількості досліджуваних. Учні, у яких домінує така стратегія, намагаються перемагати опонентів тим, що силоміць примушують їх приймати потрібне їм рішення конфлікту. Для таких підлітків найважливішими є власні цілі, а стосунки з людиною мають дуже мале значення. Вони будь-якою ціною готові добиватися своїх цілей. Потреби інших людей їх не турбують. Учнів мало хвилює те, чи вони комусь подобаються, чи проявляє хтось до них прихильність. Вони переконані, що конфлікти вирішуються тоді, коли один перемагає другого, який програє.

За шкалою «співпраця» ознака виражена у 25 % від загальної кількості досліджуваних. Підлітки, у яких домінує така стратегія, дуже високо цінують власні цілі та стосунки. Вони розглядають конфлікти як проблему, яку треба розв'язувати, і шукають таке рішення, яке б задовольнило як їхні власні цілі, так і цілі супротивної сторони в конфлікті. Досліджувані учні, у яких домінує така стратегія, сприймають конфлікти як засіб поліпшення стосунків шляхом послаблення напруження між двома людьми. Такі підлітки намагаються розпочати дискусію, яка розцінила б конфлікт як проблему. Шукаючи рішення, які б задовольнили як їх самих, так і іншу особу, вони підтримують стосунки.

За шкалою «компроміс» ознака виражена у 19 % від загальної кількості досліджуваних. Підлітки, у яких домінує така стратегія, невибагливі як у своїх цілях, так і у стосунках з іншими людьми. Такі учні шукають компромісу. Вони пожертвують частиною своїх цілей під час конфлікту і переконують іншу особу поступитися теж якоюсь часткою своїх цілей. Досліджувані підлітки шукають такого рішення конфлікту, коли б обидві сторони мали якусь вигоду.

За шкалою «уникнення» ознака виражена у 23% від загальної кількості досліджуваних. Підлітки, у яких домінує така стратегія, втікають і ховаються, щоб обминати конфлікти. Такі досліджувані відмовляються від

власних цілей та стосунків. Вони тримаються далі як від спірних питань, через які виникає конфлікт, так і від людей, до яких він причетний. Вони почуваються безпомічними. Підлітки, які вибрали таку стратегію, переконані, що легше втекти від конфлікту, аніж зіткнутися з ним.

За шкалою «пристосування» ознака виражена у 15 % від загальної кількості досліджуваних. Учні, у яких домінує така стратегія, вважають, що стосунки найважливіші, а власні цілі не мають великого значення. Вони хочуть подобатися, хочуть, щоб усі їх любили і цінували. Такі підлітки вважають, що краще уникнути конфлікту заради гармонії, і впевнені, що конфлікти не можна обговорювати без шкоди для стосунків.

Отже, за результатами такої методики зроблено висновки, що у досліджуваних такої вибірки найбільше виражений спосіб вирішення конфліктів – це співпраця. Досліджувані, у яких домінує така стратегія, дуже високо цінують власні цілі та стосунки. Вони розглядають конфлікти як проблему, яку треба розв'язувати, і шукають таке рішення, яке б задовольнило як їхні власні цілі, так і цілі супротивної сторони в конфлікті.

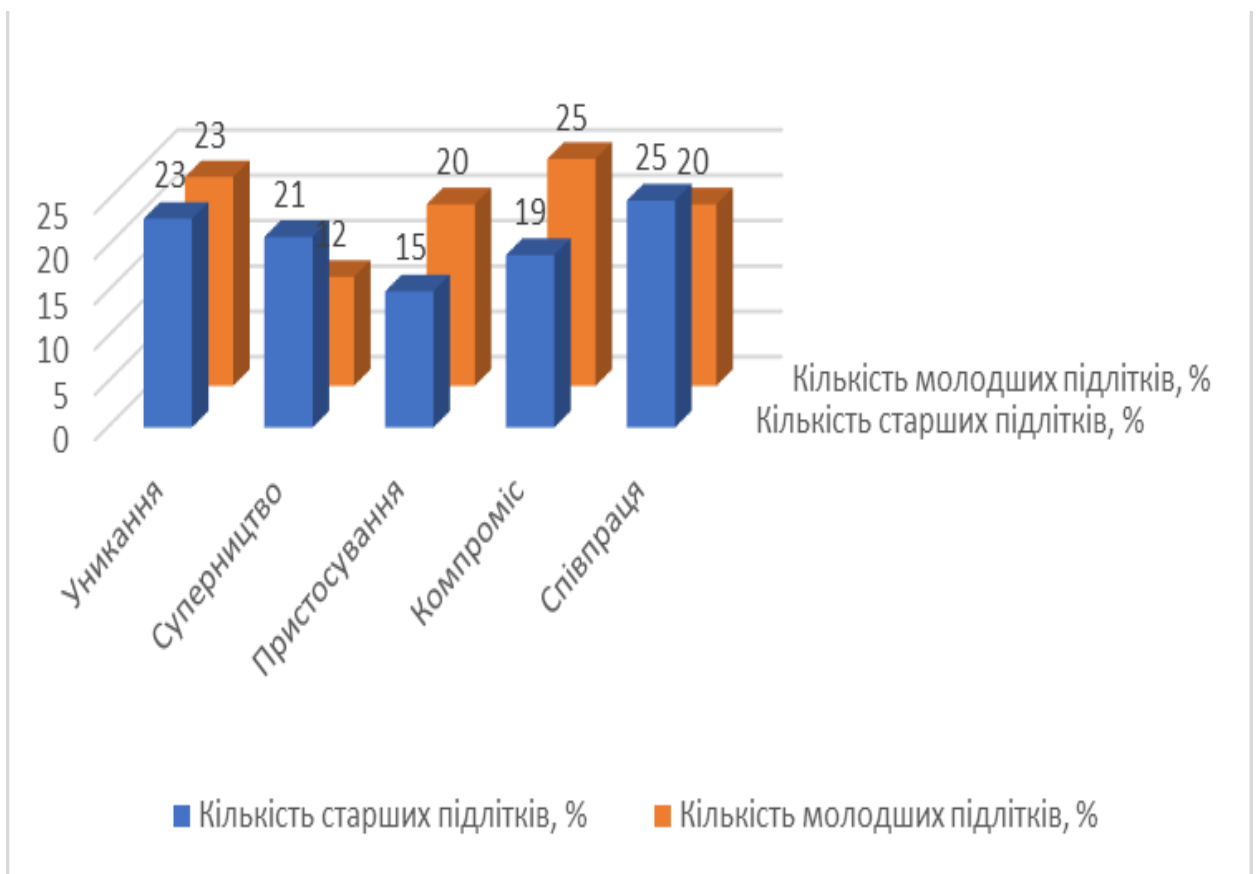
Найменше підлітки такої вибірки схильні вибирати пристосування як спосіб виходу із конфліктної ситуації. З цього можна зробити висновок, що більшість досліджуваних не вважають, що краще уникнути конфлікту заради гармонії. Вони не бояться завдати болю, образити, псувати стосунки під час конфлікту. Щоб зберегти стосунки, вони не готові пожертвувати особистими цілями.

Таблиця 3.3.2

**Стили поведінки підлітків у конфліктній ситуації (за методикою
К. Томаса)**

Стили поведінки	Кількість старших підлітків, %	Кількість молодших підлітків, %
Уникання	23	23
Суперництво	21	12
Пристосування	15	20
Компроміс	19	25
Співпраця	25	20

Результати, отримані за такою методикою, зображено на рисунку 3.3.2.



*Рис. 3.3.2. Стили поведінки підлітків у конфліктній ситуації
(за методикою К. Томаса)*

Як свідчать табличні дані, досліджувані використовують у конфліктних ситуаціях весь арсенал стилів поведінки, але різною мірою. Так виявлено, що у них домінуючими є стиль компромісу (25%) та уникання (23%). Значною мірою ними використовуються стилі співпраці і пристосування (по 20%). Найменше їм притаманний стиль суперництва (12%).

Отже, потрапляючи у конфліктні ситуації, поведінка сучасних підлітків характеризується щонайперше (при використанні компромісного стилю поведінки) пошуком та використанням спільного шляху та методів вирішення складних ситуацій; по-друге, студентам властиво проявляти (при використанні стилю поведінки уникання) відсутність бажання та прагнення вирішувати конфліктну ситуацію за допомогою індивідуальних потреб та інтересів або мотивів інших учасників конфлікту.

І в таких ситуаціях їх поведінка вирізняється (при використанні компромісного стилю поведінки) прагненням врегулювати розбіжності, йдучи на компромісні рішення, поступливістю певними інтересами задля виходу з конфлікту, врахуванням інтересів та прагнень всіх учасників такої ситуації, знаходженням спільного рішення конфлікту без вчинення будь-якої шкоди собі та іншим учасникам такої ситуації; поведінка підлітків вирізняється (при використанні стилю поведінки уникання) своєрідним відходом від конфліктної ситуації, яка може впливати на інтереси всіх її учасників або ж не має важливості чи актуальності у вирішенні; також поведінка молоді вирізняється униканням від участі в конфлікті, коли певна його сторона має більший вплив або владу та засвідчує власну неправоту.

Ілюстративно табличні дані представлено графіком на рис. 3.3.3.

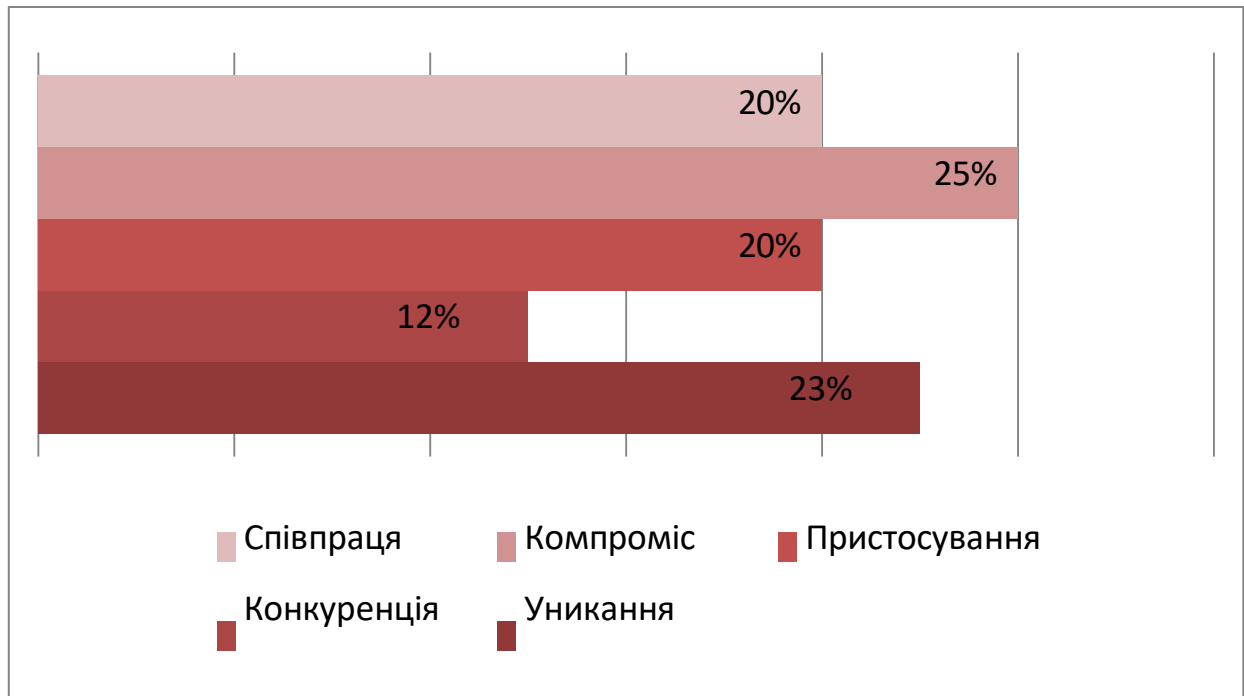


Рис. 3.3.3. Дані щодо стилів поведінки підлітків у конфліктній ситуації (за методикою К. Томаса)

Найменше підлітки наділені такими особливостями поведінки під час конфліктних ситуацій (при використанні стилів поведінки конкуренції, пристосування, співпраці) як: прагнення отримання одностороннього виграшу в конфліктній ситуації, намагання задовольнити очікування інших учасників, домінування над іншими учасниками, нав'язування власної думки та вчинення тиску на опонентів конфліктної ситуації; співпраця у вирішенні конфліктних ситуацій, задоволення індивідуальних потреб кожного учасника такої ситуації; відсутність у підлітків намагання відстояти власні інтереси та потреби задля зменшення рівня напруги та відновлення нормальної взаємодії між учасниками конфлікту, жертвування власними інтересами та переконаннями задля задоволення інтересів іншого.

3.4. Зв'язок стилів поведінки у конфліктних ситуаціях та рівня саморегуляції підлітків

Для проведення кореляційного аналізу з метою виявлення статистично значущих кореляційних зв'язків між стилями поведінки у конфліктних ситуаціях за методикою Томаса (уникання, суперництво, пристосування, компроміс, співпраця), Рівнями конфліктності (за Н.В. Кіршевою) та рівнями саморегуляції респондентів використовувався критерій Пірсона.

Завдяки кореляційному аналізу були виявлені статистично значущі зв'язки між даними щодо стилів поведінки у конфліктній ситуації та саморегуляцією.

Так, між стилями поведінки за методикою Томаса та саморегуляцією, виявлено:

- обернений зв'язок між стилем «суперництво» та «високим рівнем саморегуляції» (табл. 3.4.1).

Між стилями поведінки за методикою Томаса та саморегуляцією за методикою Моросанової, виявлено:

- прямий зв'язок між стилем «пристосування» та «середньою саморегуляцією» (табл. 3.4.2);
- прямий зв'язок між стилем «співпраця» та «висолкою саморегуляцією» (табл. 3.4.3).

Між рівнями конфліктності підлітків за методикою «Оцінка рівня конфліктності» (за Н.В. Кіршевою) та проявами саморегуляції за методикою О.К. Осницького виявлено:

- прямий зв'язок між стилем поведінки «компромісний» та «рівень тривожності» (табл. 3.4.4).

Між стилями поведінки у конфлікті за методикою Томаса та саморегуляцією за методикою В.І. Моросанова виявлено:

- прямий зв'язок між стилем поведінки «компромісний» та «особистісною саморегуляцією» (табл. 3.4.5);
- прямий зв'язок між стилем поведінки «жорсткий» та «ситуативною саморегуляцією» (табл. 3.4.6);
- обернений зв'язок між стилем поведінки «жорсткий» та «особистісною саморегуляцією» (табл. 3.4.6).

Отже, дані щодо кореляційного зв'язку між стилем поведінки «суперництво» (за методикою К. Томаса) та рівнем саморегуляції (за методикою В.І. Моросанова) наведені у таблиці 3.4.1.

Таблиця 3.4.1

Кореляційний зв'язок між стилем поведінки «суперництво» (за методикою К.Томаса) та рівнем саморегуляції (за методикою В.І. Моросанова)

<i>За критерієм Пірсона</i>	<i>Рівень саморегуляції</i>	
<i>Стиль поведінки – суперництво</i>	Показник значимості	0,002
	Показник критерію	-0,473
	Кількість респондентів	78

Із таблиці видно, що між показниками встановлений обернений кореляційний зв'язок: чим більше/менше значення рівня саморегуляції поведінки підлітків, тим меншим/більшим буде значення прояву стилю суперництва у них в подоланні конфліктів. Такий кореляційний зв'язок можна пояснити наступним чином: якщо у підлітків буде високий рівень саморегуляції, то тим меншою буде вірогідність, що для подолання конфліктної ситуації вони будуть використовувати стиль конкуренції, оскільки він вимагає впевненості у власних силах та

переконання і готовності досягати мети будь якою ціною, і навпаки, при низькій саморегуляції підлітки зможуть застосувати даний стиль. Тобто, бачимо, що в даному випадку саморегуляція є детермінантою для вибору стилю регулювання конфлікту для учнів, оскільки її показник впливає на вибір стилю вирішення конфлікту.

Дані щодо кореляційного зв'язку між стилем поведінки «пристосування» (за методикою Томаса) та показником саморегуляції (наведені у таблиці 3.4.2).

Таблиця 3.4.2.

**Кореляційний зв'язок між стилем поведінки «пристосування»
(за методикою К.Томаса) та рівнем саморегуляції (за методикою
В.І. Моросанова)**

<i>За критерієм Пірсона</i>	<i>Саморегуляція</i>	
<i>Стиль поведінки пристосування</i>	Показник значимості	0,02
	Показник критерію	0,367
	Кількість респондентів	78

Із таблиці видно, що між показниками встановлений прямий кореляційний зв'язок: чим більше/менше значення одного показника, тим більше/менше буде значення іншого. Такий кореляційний зв'язок можна пояснити наступним чином: якщо, у підлітків наявний низький рівень саморегуляції, що може характеризуватися надмірною напругою, переживанням, негативними процесами в емоційній сфері та самооцінці, загальним станом тривоги під час стресових ситуацій (якою і є конфлікт) то їм буде властиво застосовувати стиль подолання конфлікту – пристосування, оскільки він базується на пристосуванні до умов ситуації та жертвуванні власними інтересами задля вирішення конфлікту.

І навпаки, якщо у підлітків високий рівень саморегуляції, то і даний стиль не є для них актуальним, оскільки вони мають впевненість у собі та власних позиціях щодо виходу з конфлікту. Отже, в даному випадку

саморегуляція також є детермінантою для вибору стилю регулювання конфлікту для учнів-підлітків.

Дані щодо кореляційного зв'язку між стилем поведінки «співпраця» (за методикою Томаса) та показником саморегуляції (наведені у таблиці 3.4.3.

Таблиця 3.4.3.

**Кореляційний зв'язок між стилем поведінки «співпраця»
(за методикою К. Томаса) та рівнем саморегуляції (за методикою
В.І. Моросанова)**

<i>За критерієм Пірсона</i>	<i>Саморегуляція</i>	
<i>Стиль поведінки – співпраця</i>	Показник значимості	0,005
	Показник критерію	0,436
	Кількість респондентів	78

Із таблиці 3.4.3 видно, що між показниками встановлений прямий кореляційний зв'язок: чим більше/менше значення саморегуляції, тим більше/менше буде значення стилю поведінки.

Такий кореляційний зв'язок можна пояснити наступним чином: високий рівень саморегуляції свідчить про прояв у підлітків емоційної та нервової напруги, занепокоєння та навіть нервозності від самої ситуації конфлікту, тому актуальним для них буде саме стиль співпраці, який дасть можливість вирішити конфлікт на основі певної домовленості, знаходження спільного варіанту та не принесе шкоди стану індивіда.

Низький рівень саморегуляції не буде провокувати використання даного стилю, оскільки без переживання та тривоги, підлітки впевнені у власній правоті та можуть відстоювати власні мотиви та інтереси. У цій ситуації саморегуляція знову виступає детермінантою для вибору стилю регулювання конфлікту.

Дані щодо кореляційного зв'язку між стилем поведінки «компромісний» (за методикою Томаса) та рівнем саморегуляції (за

методикою Моросанова) наведені у таблиці 3.4.4.

Таблиця 3.4.4.

Кореляційний зв'язок між стилем поведінки «компромісний» (за методикою К.Томаса) та рівнем саморегуляції (за методикою В.І. Моросанова)

<i>За критерієм Пірсона</i>		<i>Рівень саморегуляції</i>
<i>Стиль поведінки – компромісний</i>	Показник значимості	0,035
	Показник критерію	0,335
	Кількість респондентів	78

Із таблиці 3.4.4 видно, між компромісним стилем поведінки та рівнем саморегуляції наявні прямі кореляційні зв'язки. Такі результати можна пояснити наступним чином: чим більший показник рівня саморегуляції в учнів, тим більш властивим їм буде застосовувати компромісний стиль поведінки в конфліктних ситуаціях. Це зумовлюється тим, що при наявній високій саморегуляції підлітку буде властиво поступитись своїми позиціями, прийняти рішення від опонента, задля того щоб зберегти внутрішню рівновагу, емоційну стійкість та зменшити подальшу можливу активацію конфлікту в щось більш серйозне, що уже може містити небезпеку для життєдіяльності підлітків.

Дані щодо кореляційного зв'язку між стилем поведінки «компромісний» та показником саморегуляції наведені у таблиці 3.4.5.

Таблиця 3.4.5

Кореляційний зв'язок між стилем поведінки «компромісний» (за методикою К.Томаса) та рівнем саморегуляції (за методикою В.І. Моросанова)

<i>За критерієм Пірсона</i>		<i>Саморегуляція</i>
<i>Стиль поведінки компромісний</i>	Показник значимості	0,025
	Показник критерію	0,355
	Кількість респондентів	78

Із таблиці видно, між компромісним стилем поведінки та саморегуляцією наявні прямі кореляційні зв'язки. Такі результати можна пояснити наступним чином: чим більший показник саморегуляції, тим більш властивим підліткам буде компромісний стиль поведінки в конфліктних ситуаціях.

Це зумовлюється тим, що при наявній високій саморегуляції учневі буде властиво поступитись своїми позиціями, прийняти рішення від опонента, задля того щоб зберегти свою емоційну стійкість. А якщо у учнів, навпаки, низька саморегуляція, то компромісний стиль в такому випадку не буде дієвим, оскільки підлітки прагнуть довести свої переконання та отримати перемогу в певній спірній ситуації, тому і обирати будуть відповідно більш жорсткі стилі поведінки.

Дані щодо кореляційного зв'язку між стилем поведінки «уникнення» (за методикою Томаса) та показником саморегуляції наведені у таблиці 3.4.6.

Таблиця 3.4.6

Кореляційний зв'язок між стилем поведінки «уникнення» (за методикою К. Томаса) та рівнем саморегуляції (за методикою В.І. Моросанова)

<i>За критерієм Пірсона</i>		<i>Саморегуляція</i>
<i>Стиль поведінки – жорсткий</i>	Показник значимості	0,009
	Показник критерію	-0,407
	Кількість респондентів	40

Із таблиці 3.4.6 видно, між уникненням як стилем поведінки та саморегуляцією наявний прямий кореляційний зв'язок. Такі результати можна пояснити наступним чином: при високій саморегуляції – тобто тій, яка спричинена даною ситуацією конфлікту – учням може бути властивий жорсткий стиль поведінки, оскільки переживання та страх не завжди викликають тривогу та нерішучість, навпаки – можуть активувати впевненість підлітків у власних силах та правоті.

Отже, кореляційний аналіз дав змогу виявити обернені та прямі зв'язки між стилями поведінки у конфліктних ситуаціях і рівнем саморегуляції учнів. Було виявлено, що саморегуляція виступає психологічною детермінацією стильових особливостей їх поведінки, що потрібно враховувати при оцінці особливостей їхнього спілкування та очікуваннях щодо їх поведінки у конфліктних ситуаціях.

Так, відповідно до отриманих даних, підлітки з низьким рівнем саморегуляції воліють до використання широкого спектру стилів, як: співпраця, компроміс, конкуренція, пристосування, уникання, демократичний, жорсткий, м'який; тоді як підлітки з високим рівнем саморегуляції – до використання стилів поведінки, які по суті не є продуктивними – уникання, ухилення та пристосування.

Отримані результати свідчать про можливість корекції поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях на основі врахування рівня їхньої саморегуляції.

Висновки до третього розділу

Провівши емпіричне дослідження саморегуляції підлітків за методикою «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанова було отримано результати за шкалами «Планування», «Моделювання», «Програмування», «Оцінювання результатів», «Гнучкість», «Самостійність та незалежність», «Загальний рівень саморегуляції». Узагальнюючи отримані результати можемо стверджувати, що досліджувані учні продемонстрували середні показники за усіма шкалами саморегуляції з тенденцією до високих. У цілому, в підлітків розвинутою є здатність до незалежно не від кого ї постановки цілей, контролю за їх досягненням, тобто середні показники за шкалою «Планування» та «Самостійність та незалежність». Найменш сформованими компонентами саморегуляції є «Моделювання», що свідчить про недостатньо розвинену здатність учнів середніх класів школи моделювати умови досягнення результатів, адекватно оцінювати значущість зовнішніх обставин і внутрішніх умов.

Провівши емпіричне дослідження саморегуляції учнів за результатами опитувальника О.К. Осницького, результати якого подано у таблиці 3.2.2, ми можемо зауважити, що у більшості старших підлітків (30%) наявні особистісно-стильові її показники, тобто такі досліджувані проявляють відповідальність, автономність, ініціативність та усвідомленість. А для молодших підлітків більш характерною є структурно-компонентні вміння, тобто такі учні виявляють більше цілепокладання та утримання мети, аналіз та моделювання умов, вибір засобів та способів дій, оцінка результатів та їх уточнення та корегування. За рештою показників саморегуляції у підлітків обох досліджуваних груп також є незначні

розбіжності: функціональні вміння саморегуляції (упорядкованість, оптимальність регуляції дій, забезпеченість регуляції загалом, деталізація, практична реалізованість намірів – 20% старших і 25% - у молодших підлітків;

– особистісно-стильові особливості саморегуляції (автономність, відповідальність, ініціативність, усвідомленість, податливість вихованню 30% - старших підлітків і 20% - молодших підлітків;

- динамічні характеристики саморегуляції (впевненість, обережність, пластичність, практичність, стійкість у регуляції діяльності) представлені порівну у обох досліджуваних групах підлітків – по 25%.

У результаті діагностичного дослідження за методикою оцінки способів реагування у конфліктах (К.Н. Томас), зроблено висновки, що у досліджуваних такої вибірки найбільше виражений спосіб вирішення конфліктів – це співпраця. Досліджувані, у яких домінує така стратегія, дуже високо цінують власні цілі та стосунки. Вони розглядають конфлікти як проблему, яку треба розв'язувати, і шукають таке рішення, яке б задовольнило як їхні власні цілі, так і цілі супротивної сторони в конфлікті.

Для проведення кореляційного аналізу з метою виявлення статистично значущих кореляційних зв'язків між стилями поведінки у конфліктних ситуаціях за методикою Томаса (уникання, суперництво, пристосування, компроміс, співпраця), Рівнями конфліктності (за Н.В. Кіршевою) та рівнями саморегуляції респондентів використовувався критерій Пірсона.

Кореляційний аналіз дав змогу виявити обернені та прямі зв'язки між стилями поведінки у конфліктних ситуаціях і рівнем саморегуляції учнів. Було виявлено, що саморегуляція виступає психологічною детермінацією стильових особливостей їх поведінки, що потрібно враховувати при оцінці особливостей їхнього спілкування та очікуваннях щодо їх поведінки у конфліктних ситуаціях.

Так, відповідно до отриманих даних, підлітки з низьким рівнем

саморегуляції воліють до використання широкого спектру стилів, як: співпраця, компроміс, конкуренція, пристосування, уникання, демократичний, жорсткий, м'який; тоді як підлітки з високим рівнем саморегуляції – до використання стилів поведінки, які по суті не є продуктивними – уникання, ухилення та пристосування.

Отримані результати свідчать про можливість корекції поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях на основі врахування рівня їхньої саморегуляції.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі вирішено важливу науково-практичну проблему дослідження особливостей міжособистісного спілкування. саморегуляції та конфліктної поведінки у підлітковому віці.

Відповідно до поставлених завдань та визначеної програми дослідження були отримані такі висновки:

1. Визначено, що підлітковий вік у сучасній психологічній літературі оцінюється як один з критичних періодів розвитку. Він пов'язаний з кардинальними перетвореннями у сфері свідомості, діяльності, системі взаєностосунків індивіда.

2. Встановлено, що спілкування є невід'ємним аспектом існування людини, важливою передумовою формування її як соціальної істоти, взаємодії з різноманітними спільнотами, а також необхідною умовою існування суспільства. У процесі спілкування відбувається інтелектуальна та емоційно-чуттєва взаємодія індивідів, досягається єдність і злагодженість їх дій, що зумовлює формування спільних настроїв і поглядів, взаєморозуміння, згуртованості й солідарності.

3. Розкрито, що спілкування з товаришами в підлітковому віці набуває особливої цінності. Якщо у спілкуванні з дорослими підліток засвоює суспільно значущі критерії оцінок, цілі та мотиви поведінки, способи аналізу дійсності і способи дій, то спілкування з ровесниками є своєрідними випробуванням себе у сфері особистісної, зокрема специфічної моральної проблематики. У спілкуванні з дорослим підліток завжди перебуває у позиції молодшого, певною мірою підкореного. І лише у стосунках з ровесниками він рівноправний, виконуючи ролі організатора та виконавця, приятеля і суперника, друга, що зберігає чиясь таємницю і довіряє свою іншим. Саме тому спілкування старших підлітків необхідно вважати важливою психологічною умовою їх дискомфорту, компенсувати який не можуть ніякі об'єктивні високі показники в інших сферах їх життя та діяльності.

У роботі визначено та охарактеризовано психодіагностичний інструментарій для вивчення специфіки проявів конфліктності та саморегуляції підлітків, а саме:

- опитувальник «Саморегуляція» (в модифікації О. К. Осницького);
- опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки В. І. Моросанова»;
- методика «Оцінка рівня конфліктності» (за Н.В.Кіршевою);
- методика оцінки поведінки в конфлікті (за К. Томасом);

Методика «Оцінки рівня конфліктності» (за Н.В. Кіршевою) має на поставленій цілі встановити рівень конфліктності особистості, її схильність до конфліктів у міжособистісній взаємодії.

Проведення методики діагностики типових способів поведінки у конфліктних ситуаціях К.Томаса (адаптація Н.В.Гришиної) дає можливість визначити переважаючі тенденції поведінки у конфлікті досліджуваних, їх схильність до суперництва, співробітництва, компромісу, уникнення чи пристосування у ситуаціях конфлікту.

Провівши емпіричне дослідження саморегуляції 78 підлітків за методикою «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанова було отримано результати за шкалами «Планування», «Моделювання», «Програмування», «Оцінювання результатів», «Гнучкість», «Самостійність та незалежність», «Загальний рівень саморегуляції». Узагальнюючи отримані результати можемо стверджувати, що досліджувані учні продемонстрували середні показники за усіма шкалами саморегуляції з тенденцією до високих. У цілому, в підлітків розвинутою є здатність до незалежно не від кого ї постановки цілей, контролю за їх досягненням, тобто середні показники за шкалою «Планування» та «Самостійність та незалежність». Найменш сформованими компонентами саморегуляції є «Моделювання», що свідчить про недостатньо розвинену здатність учнів середніх класів школи моделювати умови досягнення результатів, адекватно оцінювати значущість зовнішніх обставин і внутрішніх умов.

Провівши емпіричне дослідження саморегуляції учнів за результатами

опитувальника О.К. Осницького, ми можемо зауважити, що у більшості старших підлітків (30%) наявні особистісно-стильові її показники, тобто такі досліджувані проявляють відповідальність, автономність, ініціативність та усвідомленість. А для молодших підлітків більш характерною є структурно-компонентні вміння, тобто такі учні виявляють більше цілепокладання та утримання мети, аналіз та моделювання умов, вибір засобів та способів дій, оцінка результатів та їх уточнення та корегування. За рештою показників саморегуляції у підлітків обох досліджуваних груп також є незначні розбіжності: функціональні вміння саморегуляції (упорядкованість, оптимальність регуляції дій, забезпеченість регуляції загалом, деталізація, практична реалізованість намірів – 20% старших і 25% - у молодших підлітків;

- особистісно-стильові особливості саморегуляції (автономність, відповідальність, ініціативність, усвідомленість, податливість вихованню 30% - старших підлітків і 20% - молодших підлітків;
- динамічні характеристики саморегуляції (впевненість, обережність, пластичність, практичність, стійкість у регуляції діяльності) представлені порівну у обох досліджуваних групах підлітків – по 25%.

У результаті діагностичного дослідження за методикою оцінки способів реагування у конфліктах (К.Н. Томас), зроблено висновки, що у досліджуваних такої вибірки найбільше виражений спосіб вирішення конфліктів – це співпраця. Досліджувані, у яких домінує така стратегія, дуже високо цінують власні цілі та стосунки. Вони розглядають конфлікти як проблему, яку треба розв'язувати, і шукають таке рішення, яке б задовольнило як їхні власні цілі, так і цілі супротивної сторони в конфлікті.

Для проведення кореляційного аналізу з метою виявлення статистично значущих кореляційних зв'язків між стилями поведінки у конфліктних ситуаціях за методикою Томаса (уникання, суперництво, пристосування, компроміс, співпраця), Рівнями конфліктності (за Н.В.Кіршевою) та рівнями саморегуляції респондентів використовувався критерій Пірсона.

Кореляційний аналіз дав змогу виявити обернені та прямі зв'язки між

стилями поведінки у конфліктних ситуаціях і рівнем саморегуляції учнів. Було виявлено, що саморегуляція виступає психологічною детермінацією стильових особливостей їх поведінки, що потрібно враховувати при оцінці особливостей їхнього спілкування та очікуваннях щодо їх поведінки у конфліктних ситуаціях.

Так, відповідно до отриманих даних, підлітки з низьким рівнем саморегуляції воліють до використання широкого спектру стилів, як: співпраця, компроміс, конкуренція, пристосування, уникання, демократичний, жорсткий, м'який; тоді як підлітки з високим рівнем саморегуляції – до використання стилів поведінки, які по суті не є продуктивними – уникання, ухилення та пристосування.

Отримані результати свідчать про можливість корекції поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях на основі врахування рівня їхньої саморегуляції.

Таким чином, гіпотеза нашого дослідження стосовно припущення про те, що підлітки із високим або середнім рівнем саморегуляції проявляють меншу конфліктність, а у поведінці їм притаманний компроміс або уникнення конфліктних ситуацій, знайшла своє підтвердження.

Перспективами подальшого дослідження є проведення емпіричного вивчення специфіки саморегуляції підлітків у конфліктних ситуаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ануфрієва Н. М., Зелінська Т. М., Соціальна психологія: навч. посіб. Київ: Каравела, 2019. 321 с.
2. Апішева А. Ш. Проблема конфліктних стосунків сучасних підлітків та юнаків з батьками. *Вісник НТУУ«КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць.* 2012. № 2(35). С. 117-125.
3. Бачинська С.В. Теоретичні засади психологічних особливостей спілкування. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна».* 2013. №2(8). С.16–22.
4. Бедлінський О. І. Проблема періодизації підліткового віку в сучасному суспільстві. *Практична психологія та соціальна робота.* 2011 № 2. С. 49 – 54.
5. Берлач А. І. Конфліктологія: навч. посіб. Київ : Університет «Україна», 2007. 204 с.
6. Берн Є. Ігри, у які грають люди. Харків: Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля» , 2016. 296 с.
7. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології. *Педагогіка і психологія.* 1999. № 3. С. 5-14.
8. Белавіна Т.І. Психологічні особливості міжособистісного сприймання в групах дівчаток-досліджуваних в умовах навчально-виховних закладів різного ступеня закритості: автореф. дис. канд. психол. наук. Х.,1996. 23 с.
9. Бойчук І. Гендерні особливості комунікації молоді. *Гуманітарно-наукове знання: комунікативні засади.* Матеріали Міжнародної наукової конференції 6-7 жовтня 2017 р. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2017. С.334-338.
10. Боришевський М.Й. Виховання духовності особистості: навч.-метод. посіб. НАПН України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. К., 2013. 103 с.
11. Вінс В. Психологічні чинники порушення міжособистісних комунікацій досліджуваних. *Актуальні проблеми сучасної психології: шляхи*

становлення особистості: збірник наукових статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної офлайн-онлайн конференції учнівської молоді, учнів, аспірантів, молодих учених та науковців, м. Переяслав Хмельницький, 14 –16 травня 2019 р. / За заг. ред. Т.В.Кириченко, Т. М. Кузьменко. Переяслав-Хмельницький: «Видавництво К С В», 2019. С. 334-340.

12. Гірник А. М. Конфлікти : структура, ескалація, залагодження / А. М. Гірник, А. Ю. Бобро. Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. 172 с.

13. Долинська Л.В. Психологія конфлікту. Київ : Каравела, 2010. 424 с.

14.Заброцький М.М. Вікова психологія: навчальний посібник. К.: МАУП, 1998. 92 с.

15.Заброцький М.М. Основи вікової психології : Навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. 112 с.

16.Завацька Н.Є. Аналіз підходів до проблеми комунікативних здібностей та самоствавлення юнаків в умовах інформатизації. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2012. № 3. С. 144–149.

17.Запорожченко О.В. Феномен відчуженості в умовах сучасного соціуму: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії». Одеса, 2001. 19 с.

18.Зливков В.Л., Лукомьска С.О. Дорога змін: ефективне спілкування у кризових умовах життя. Миколаїв, Видавництво «Ліон», 2016. 182 с.

19.Ільїна Ю.Ю. Прояви комунікативної компетентності та комунікабельності в поведінці юнаків та дівчат. *«Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук»* : Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 22–23 березня, 2019 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч.1. С.9–12.

20.Кайдалова Л.Г., Пляка Л.В. Психологія спілкування: навчальний посібник. Х. : НФаУ, 2011. 132 с.

21. Калюжна Ю.І., Яновська Т.А. Особливості самоствавлення підлітків,

- позбавлених батьківського піклування. *Наука і освіта*. 2014. № 12. С. 120-125.
22. Когут І. В. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Полтава, 2015. 26 с.
23. Копець Л.В. Психологія особистості: навч. посіб. для студ. вищ.навч.закл. К.: Києво-Могилянська академія, 2007. 460 с.
24. Котлова Л.О. Гендерні особливості конфліктних форм поведінки у підлітковому та юнацькому віці. Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія і педагогіка. 2013. №19. С.95-99.
25. Куниця Т.Ю Проблема конфліктів у шкільному колективі. *Збірник наукових праць за результатами методологічного семінару НАПН України «Нові тенденції і явища у дитячому і молодіжному середовищі в Україні: цивілізаційний, культурологічний, інформаційний виміри»*. Київ : ТОВ "Видавниче підприємство "Едельвейс", С. 114 – 120.
26. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 128 с.
27. Лавріненко В.А. Особливості впливу міжособистісної взаємодії в неформальних об'єднаннях на розвиток ціннісно-сміслової свідомості досліджуваних. *Психологія і підліткість*. 2019. № 1. С. 121–145.
28. Матяш-Заяц Л.П. Соціально-психологічні чинники виникнення міжособистісних конфліктів у ранньому юнацькому віці: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2005. 22 с.
29. Мачуська І. Міжособистісне спілкування досліджуваних. *Шкільний світ*. 2007. Трав. (№ 17). С. 1–11.
30. Мирошник О.Г. Конфлікти у студентських групах з різною композицією за ознаками статі. *Психологія і особистість: наук. журнал / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка*. Київ; Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2021. Вип. 2 (20). С. 117-128.

31. Моргун В.Ф., Тітов І.Г. Основи психологічної діагностики: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Видавничий Дім «Слово» , 2009. 464с.
32. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці/ [Н.О.Гончарова, Ю.Л.Горбенко, Ю.І. Калюжна, В.А. Лавріненко, М.М.Мельничук, О.Г. Мирошник, Н.М.Мишко, В.Ф.Моргун, Л.Г. Перетятко, М.М. Рева,К.В. Седих, М.М. Тесленко, І.Г. Тітов, Т.Є. Тітова, А.С. Харченко, Н.О. Чайкіна, Т.А. Яновська]; за ред. К.В. Седих. Полтава: Астроя, 2018. 342 с.
33. Резнікова О.А. Психологічні особливості поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях. *Теорія і практика сучасної психології* : зб. наук. праць Класичного приватного університету. Запоріжжя : КПУ, 2018. № 2. С. 168 – 173.
34. Руденко Л. Міжособистісні стосунки як чинник соціального становлення особистості. *Наукові записки УКУ*. 2014. Вип. 1. С. 198–207.
- 35.Савчин М. В. Духовний потенціал людини (Навчальне видання): [монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. 508 с.
- 36.Седих К.В. Синергетичний ефект психолого-педагогічної взаємодії систем «сім'я» і «школа». *Психологія і особистість: науковий журнал*. Випуск 1 (19), 2021 С. 32–45.
- 37.Семиченко В. А. Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіка сімейного спілкування: навчальний посібник для студентів вищ. навч. закладів. К.: Веселка, 1998. 214 с.
- 38.Сошина Ю.Н. Цінності та ціннісні орієнтації в системі ціннісно-сміслової сфери підлітка. Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. 2013. Випуск22. С. 530–539.
39. Тесленко М.М. Дослідження впливу саморегуляції підлітка на його

- статусне положення у групі однолітків. *Психологія і особистість*. 2016. №2. Ч.1. С.105–115.
40. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. Кривий Ріг, 2014. 312 с.
41. Цюрупа М.В. Основи конфліктології та теорії переговорів: Навчальний посібник. К.: Кондор. 2004. С. 42–107.
42. Чайковська О. М. Психологія підліткової конфліктності : навч. посіб. / О. М. Чайковська ; МОН України, Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2016. 126 с.
43. Шайда Н. П., Шайда О. Г. Криза міжособистісних стосунків та її вплив на особливості розвитку самооцінки дітей. *Вісник Національного університету цивільного захисту України*. 2007. Вип. 1. С. 325–333.
44. Шулигіна Р.А. Спілкування як вагома складова соціальної адаптації особистості. *Наукові записки КУТЕП: Щорічник* / Ред. кол.: Пазенок В.С. (голова) та ін. К.: Знання України, 2003. Вип. 3. С. 499–507.
45. Юдіна Н.О. Психологічні особливості комунікативного контролю підлітків різної статі. *Молодий вчений*. 2020. №6 (82). С.48–51.55.
46. Яновська Т.А. Взаємозв'язок прояву психологічного конфлікту з емоційною сферою підлітків. *Young Scientist*. 2015. № 2 (17). С.235-238.
47. Mayer, J. D. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications / J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso. *Psychological Inquiry*, 15, 2004. – P.197-215
48. Rokeach By Milton. *The Nature of Human Values*. New York: Free Press, 1973. 438 pp.
49. Schraw, G., Crippen, K.J. & Hartley, K. Res (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*. Volume 36 (1-2), P. 111–139.
50. Schunk, Dale H.; Ertmer, Peggy A. Boekaerts, Monique (Ed); Pintrich, Paul R. (Ed); Zeidner, Moshe (Ed). (2000). *Self-regulation and academic learning: Self-*

efficacy enhancing interventions. Handbook of self-regulation.– San Diego, CA, US: Academic Press. – 783 p.

51. Schwartz, S.H. Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. // In M.P. Zanna (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. Orlando, FL: Academic. Vol.25, 1992. pp. 1 – 65.
52. West R. *Introducing communication theory: analysis and application* / R. West, L. Turner. 2nd ed. McGraw-Hill, 2004. P. 200–247.
53. Williams J. P. *Subcultural Theory: Traditions and Concepts* / J. Patrick Williams. Malden, Polity Press, 2011. 219 p.
54. Wong P.T.P. *Toward a Dual-Systems Model of What Makes Life Worth Living. The human quest for meaning : theories, research, and applications* / edited by Paul T.P. Wong, 2012. 2nd ed. p. cm. (Personality and clinical psychology series). P. 3–22.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А. БЛАНКИ ДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК

Додаток А1

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки В. І. Моросанова»

№	Твердження
1	Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях
2	Люблю всякі пригоди, можу йти на ризик
3	Намагаюся завжди приходити вчасно, але тим не менш часто запізнююся.
4	Дотримуюся девізу: «Выслушай совет, но сделай по-своему».
5	Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи і не прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій
6	Оточуючі відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю
7	Напередодні контрольних або іспитів у мене зазвичай з'являлося відчуття, що мені не вистачило 1-2 днів для підготовки
8	Щоб відчувати себе впевнено, необхідно знати, що чекає на тебе завтра.
9	Мені важко себе змусити щось переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує
10	Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять оточуючі мене люди
11	Перехід на нову систему роботи не завдає мені особливих незручностей
12	Мені важко відмовитися від прийнятого рішення навіть під впливом близьких мені людей.
13	Я не відношу себе до людей, життєвим принципом яких є «Сім разів відміряй, один раз відріж».
14	Ненавиджу, коли мене опікують і за мене щось вирішують
15	Не люблю багато роздумувати про своє майбутнє.
16	У новому одязі часто відчуваю себе ніяково.
17	Завжди заздалегідь планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок.
18	Уникаю ризику, погано справляюся з несподіваними ситуаціями.
19	Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то будую «райдужні» плани, то майбутнє здається мені «похмурим».
20	Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти.
21	Віддаю перевагу зберігати незалежність навіть від близьких мені людей
22	Мої плани на майбутнє зазвичай реалістичні, і я не люблю їх змінювати
23	У перші дні відпустки (канікул) при зміні способу життя завжди з'являється почуття дискомфорту
24	При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів.

25	Люблю зміни в житті, зміну обстановки і способу життя.
26	Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це терплю невдачі
27	Буває, що наполягаю Зна своєму, навіть коли не впевнений у своїй правоті.
28	Люблю дотримуватися заздалегідь наміченого на день плану.
29	Перш ніж з'ясувати стосунки, намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту.
30	У разі невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно
31	Не люблю посвячувати кого-небудь в свої плани, рідко дотримуюся чужих порад.
32	Вважаю розумним принцип: спочатку треба вплутатися в бій, а потім шукати кошти для перемоги
33	Люблю помріяти про майбутнє, але це скоріше фантазії, ніж реальність.
34	Намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе та свою роботу
35	Якщо я зайнятий чимось важливим для себе, то можу працювати в будь-якій обстановці.
36	В очікуванні важливих подій прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій при тому чи іншому розвитку ситуації.
37	Перш ніж взятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови його виконання і супутніх обставин
38	Рідко відступаю від розпочатої справи.
39	Часто допускаю недбале ставлення до своїх зобов'язань в разі втоми і поганого самопочуття
40	Якщо я вважаю, що правий, то мене мало хвилює думка оточуючих про мої дії
41	Про мене кажуть, що я «розкидаюся», не вмю відокремити головне від другорядного
42	Чи не вмю і не люблю заздалегідь планувати свій бюджет
43	Якщо в роботі не вдалося домогтися певної якості, яка б мене влаштовувала, прагну переробити, навіть якщо оточуючим це не важливо.
44	Після вирішення конфліктної ситуації часто подумки до неї повертаюся, перевіряю вжиті заходи і результати
45	Невимушено відчуваю себе в незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай цікаві.
46	Зазвичай різко реагую на заперечення, намагаюся думати і робити все посвоєму

**Опитувальник «Саморегуляція»
(в модифікації О. К. Осницького)**

1. Цілепокладання.

- Здатний за справу прийматися без нагадувань.
- Планує, організує свої справи та роботу.
- Вміє виконати отримане завдання.
- Потрібно нагадувати, що необхідно закінчити справу.
- Не планує, мало організує свої справи та роботу.
- Не виконує завдань від того, що відволікається.

2. Моделювання умов.

- Добре аналізує умови.
- Враховує можливі проблеми.
- Вміє відокремлювати головне від другорядного.
- Умови аналізує погано.
- Не враховує можливих труднощів.
- Не вміє відокремлювати головного від другорядного.

3. Програмування процесів.

- Найчастіше обирає правильний шлях розв'язання задачі.
- Правильно планує свої заняття та роботу.
- Намагається вирішити завдання різними способами.
- Шляхи рішення обирає не найкращі.
- Не вміє планувати роботу та заняття.
- Не намагається розв'язувати завдання різними способами.

4. Оцінювання результатів.

- Сам справляється з труднощами, що виникають.
- Рідко помиляється, вміє оцінити правильність дій.
- Швидко виявляє свої помилки.
- Не може впоратися з труднощами незалежно не від кого.
- Часто припускається помилок у роботі, часто їх повторює.
- Насилу знаходить помилки у своїй роботі.

5. Уточнення та корегування результатів та способу дій.

- Швидко знаходить новий спосіб розв'язання.
- Швидко виправляє помилки.
- Не повторює раніше зроблених помилок.
- Насилу знаходить нові спідлітки рішення.
- Насилу і довго виправляє помилки.
- Повторює одні й самі помилки.

6. Забезпеченість регуляції загалом.

- Продумує свої справи та вчинки.
- Добре справляється і з важкими завданнями.
- Справляється із завданнями без сторонньої допомоги.
- Часто надходить необдумано, імпульсивно.
- З важкими завданнями справляється погано.

- Не справляється із завданням без нагадувань та допомоги.

7. Упорядкованість діяльності.

- Любить лад.
- Заздалегідь знає, що робитиме.
- Акуратний і послідовний.
- Не любить лад,
- Часто не знає заздалегідь, що йому належить робити.
- Непослідовний і неаккуратний.

8. Деталізація регуляції дій.

- Продумує все до дрібниць.
- Помиляється найчастіше через те, що сенс завдання в цілому не зрозумілий, хоча всі деталі продумані.
- Старанний, хоча часто не виконує завдань.
- Обмежується лише загальними відомостями, загальним враженням.
- Помиляється найчастіше через те, що не продумані дрібниці, деталі.
- Не дуже старанний, але завдання виконує.

9. Обережність у діях.

- Довго готується, перш ніж розпочати справу.
- Уникає ризику.
- Спершу обмірковує, потім робить.
- Приступає до справи без підготовки.
- Часто ризикує, шукає пригод.
- Спершу зробить, потім думає.

10. Впевненість у діях.

- Рішення приймає без вагань.
- Впевнений у собі.
- Діє рішуче, наполегливо.
- Рішення приймає після роздумів та вагань.
- Часто сумнівається у своїх силах.
- Нерішучий, невеликі завади вже зупиняють його.

11. Ініціативність у діях.

- Заповзятливий, рішучий.
- Активний.
- Ведучий.
- Нерішучий.
- Млявий, байдужий.
- Ведений.

12. Практична реалізація намірів.

- Реалізує майже все, що планує.
- Почату справу доводить до кінця.
- Вважає за краще вчиняти, а не обговорювати.
- Задумує багато, а робить мало.
- Рідко, коли розпочату справу доводить до кінця.
- Вважає за краще обговорювати, а не вчиняти.

13. Свідомість дій.

- Обмірковує свої справи та вчинки.
- Аналізує свої помилки та невдачі.
- Планує справи, розраховує свої сили.
- Діє без роздумів, «з ходу».
- Чи не аналізує помилок.
- Чи не планує майже нічого, не розраховує своїх сил.

14. Критичність у справах та вчинках.

- Прислухається до зауважень.
- Рідко повторює ту саму помилку.
- Знає про свої недоліки.
- Не прислухається до зауважень.
- Часто повторює ту саму помилку.
- Не хоче знати та виправляти свої недоліки.

15. Орієнтованість на оцінювальний бал.

- На що згоден, коли треба поспішати у своїх справах. "5", "4", "3", "2".
- На що претендує у своїх самооцінках.

16. Відповідальність у справах та вчинках.

- Завжди перевіряє правильність роботи.
- Намагається довести справу до кінця.
- Намагається досягти кращих результатів.
- Чи не перевіряє правильність результатів своїх дій.
- Часто кидає роботу, не доробивши її.
- Результат не важливий, аби швидше закінчити роботу.

17. Автономність чи залежність у діях.

- Чинить незалежно не від кого, мало радившись з іншими.
- Вважає за краще справлятися з труднощами сам.
- Може ухвалити незалежне від інших рішення.
- Про його труднощі та справи знають майже всі.
- Завжди сподівається на друзів, на їхню допомогу.
- Чинний за принципом: як усі, так і я.

18. Гнучкість, пластичність у діях.

- Любить корективу у заняттях.
- Легко перемикається з однієї роботи на іншу
- Добре орієнтується у нових умовах.
- Любить однакові заняття.
- Насилу перемикається з однієї роботи на іншу.
- Погано орієнтується у нових умовах.

19. Залучення корисних навичок у регуляцію дії.

- Акуратний.
- Уважний.
- Посидливий.
- Неаккуратний.
- Неуважний.

- Неусидливий.

20. Практичність, стійкість у регуляції дій.

- З невдачами та помилками зазвичай справляється.
- Невдачі активізують його.
- Намагається розібратися у причинах невдач.
- Помилка може бути виправлена, якщо його заспокоїти.
- Невдачі швидко збивають з пантелику.
- Байдужий до причин невдач.

21. Оптимальність (адекватність) регулювання зусиль.

- Вміє мобілізувати зусилля.
- Зважає всі «за» та «проти».
- Намагається дотримуватись правил.
- Насилу мобілізується виконання завдань.
- Надходить необдуманно, імпульсивно.
- Чи не дотримується правил.

22. Податливість виховним впливам.

- Завжди зважає на думку інших.
- Його не важко переконати у чомусь.
- Прислухається до зауважень.
- Не зважає на думку оточуючих.
- Його важко переконати в чомусь.
- Не прислухається до зауважень

ПЕРВИННІ МЕТОДИК ДІАГНОСТИКИ

Додаток Б1. Методика «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанова»

№	П.І.Б.	Планування	Моделювання	Програмування	Оцінювання результатів	Гнучкість	Самостійність	Загальний рівень саморегуляції
1	В.Ж.С.	8	1	2	2	4	2	33
2	Е.Г.Ш.	5	2	4	5	2	3	26
3	В.Л.М.	2	3	5	3	1	1	15
4	М.Д.Е.	2	2	2	2	2	4	14
5	В.Л.Н.	9	10	8	8	9	9	38
6	П.О.Ф.	5	5	6	2	5	2	22
7	Ш.М.Р.	5	8	2	6	8	9	28
8	Ч.Н.Л.	7	3	5	2	8	8	35
9	В.Ж.Е.	5	2	2	2	5	2	25
10	Я.Н.Г.	9	5	9	3	8	7	37
11	П.Д.М.	2	2	2	5	4	2	15
12	К.Л.В.	10	8	8	2	9	8	38
13	М.Ж.Н	5	6	4	1	2	1	26
14	В.Д.Н.	3	3	3	2	2	2	12
15	А.Д.К.	2	2	2	3	5	3	15
16	П.Н.Ж.	8	8	8	9	8	8	30

17	В.Д.Т.	5	4	6	2	1	2	23
18	В.Д.К.	1	2	2	5	4	1	12
19	П.Б.Н.	9	9	8	2	9	10	38
20	А.Б.С.	5	5	5	1	5	2	24
21	В.Д.Ш.	5	5	2	2	5	5	25
22	В.Т.Н.	1	2	5	1	2	2	12
23	П.Д.К.	5	3	5	2	8	8	28
24	С.К.О.	8	8	8	8	8	9	39
25	П.Д.Ч.	5	5	6	5	9	2	25
26	В.Л.П.	4	2	2	5	5	8	28
27	Д.Ж.Е.	9	9	8	9	9	8	39
28	С.Е.К.	5	2	5	3	2	8	28
29	В.Л.М.	2	3	4	2	4	2	16
30	А.Л.Е.	6	4	3	1	8	9	37
31	Я.Р.Л.	3	1	5	4	3	3	12
32	Н.Ш.Д.	7	2	9	2	7	7	38
33	В.Л.Е.	5	2	1	2	2	5	23
34	Р.О.Г.	6	5	5	3	5	2	25
35	Ц.Н.Г.	9	8	8	9	8	8	39
36	О.Д.К.	1	3	2	2	2	5	14
37	П.Л.Т.	2	2	5	5	6	9	11
38	В.Т.О.	3	6	3	2	5	4	12
39	Н.Ш.К.	5	2	6	1	9	8	25
40	С.О.А.	8	9	9	9	9	8	39
41	М.Е.Н.	3	2	1	2	9	9	13
42	Ч.А.В.	5	2	1	2	5	6	25

43	Г.О.Л.	1	4	2	3	2	2	12
44	Я.Р.П.	2	2	3	6	8	8	18
45	У.В.А.	4	1	2	2	6	2	24
46	Г.Д.П.	2	2	2	1	8	3	16
47	А.Ш.Д.	2	2	8	5	5	8	18
48	Р.Д.Л.	6	5	3	2	9	6	28
49	Г.Л.О.	3	3	2	2	5	2	15
50	Д.О.Б.	2	2	2	3	4	4	15
51	Р.Н.П.	6	3	2	2	2	3	23
52	О.Д.К.	8	1	8	9	8	8	38
53	В.Г.Л.	2	5	5	2	5	9	12
54	В.Н.Л.	3	2	1	3	3	3	11
55	А.К.Н.	7	8	2	2	9	8	29
56	Ф.Ж.Г.	5	6	2	4	2	2	25
57	М.Д.П.	2	3	3	1	5	4	15
58	В.Д.П.	2	2	2	2	2	5	12
59	Г.В.А.	8	8	9	5	8	8	38
60	Д.А.Л.	2	5	2	3	2	2	16
61	Л.О.Н.	4	2	2	5	5	8	28
62	М.С.Е.	9	9	8	9	9	8	39
63	Р.В.Д.	5	2	5	3	2	8	28
64	Л.Г.К.	2	3	4	2	4	2	16
65	К.М.В.	6	4	3	1	8	9	27
66	Р.Д.В.	2	2	2	5	4	2	15
67	Н.К.Г.	10	8	8	2	9	8	38
68	П.О.Д.	5	6	4	1	2	1	26

69	Л.В.В.	3	3	3	2	2	2	12
70	К.О.Н.	2	2	2	3	5	3	15
71	Е.Г.Л.	3	2	1	2	9	9	13
72	У.Р.Д.	5	2	1	2	5	6	25
73	Я.Т.О.	1	4	2	3	2	2	12
74	Ц.О.Ж.	2	2	3	6	8	8	18
75	Ф.Ж.Щ	4	1	2	2	6	2	24
76	Г.В.О.	8	1	2	2	4	2	33
77	Д.А.Л.	5	2	4	5	2	3	26
78	Л.О.Н.	2	3	5	3	1	1	15

