

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ ТА ПРАВА «КРОК»
Навчально-науковий інститут психології

Кафедра психології

Борщевський Максим Олексійович

Кваліфікаційна робота

«Психологічні особливості розвитку конкурентної взаємодії в студентському колективі»

053 «Психологія»
«Екстремальна та кризова психологія»

Подається на здобуття освітнього ступеня бакалавр

Кваліфікаційна робота містить результати власних доробок. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело М. О. Борщевський

Науковий керівник Острова Вікторія Дмитрівна, кандидат психологічних наук

Київ-2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНКУРЕНТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	7
1.1. Поняття конкуренції та конкурентної взаємодії у психології.....	7
1.2. Конкурентна взаємодія як феномен групової динаміки.....	12
1.3. Чинники розвитку конкурентної взаємодії в студентському середовищі.....	17
Висновки до розділу 1.....	23
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОНКУРЕНТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ 1 ТА 4 КУРСІВ.....	26
2.1. Організація, методи дослідження та характеристика вибірки.....	26
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження конкурентної взаємодії студентів.....	32
Висновки до розділу 2.....	45
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РОЗВИТКУ КОНСТРУКТИВНОЇ КОНКУРЕНТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	48
3.1. Програма розвитку конструктивної конкурентної взаємодії для студентів.....	48
3.2. Рекомендації для кураторів та психологічної служби.....	56
Висновки до розділу 3.....	71
ВИСНОВКИ.....	73
СПИСОК ВИКОРИСТАННЯ ДЖЕРЕЛ.....	76
ДОДАТКИ.....	85

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний освітній простір характеризується високою інтенсивністю міжособистісної взаємодії, у межах якої конкуренція стає поширеним способом регуляції соціальних відносин. У студентському середовищі вона виявляється не лише в прагненні до академічних результатів, а й у боротьбі за визнання, лідерські позиції, статус у групі та доступ до можливостей професійного зростання. Конкурентна взаємодія може виконувати стимулювальну функцію, активізуючи навчальну мотивацію й особистісний розвиток; водночас за певних умов вона набуває деструктивних форм, що супроводжуються зростанням напруження, зниженням згуртованості та посиленням міжособистісних конфліктів у групі.

В українських дослідженнях психологічні особливості конкурентної взаємодії студентської молоді висвітлено у працях Т. Титаренко, М. Слюсаревського, І. Сороки, А. Колчигіної, В. Гаврюшенка, П. Горностая, у яких аналізуються питання мотивації досягнення, страху невдач, стилів поведінки в конфлікті, соціальної фасилітації та інгібіції, а також вплив групової динаміки на становлення конструктивних і деструктивних форм суперництва в студентському середовищі. У зарубіжній психології феномен конкуренції досліджувався з різних теоретичних позицій, зокрема в межах теорії соціального порівняння Л. Фестінгера та концепції кооперації й конкуренції М. Дойча, які заклали підґрунтя для подальшого вивчення взаємозв'язку суперництва, співпраці та соціальної взаємодії в групах. Разом із тим інтеграція цих підходів у контекст аналізу конкурентної взаємодії саме в студентському середовищі залишається недостатньо розробленою, що зумовлює необхідність подальшого дослідження цієї проблематики.

Попри значну кількість досліджень конкуренції як соціального явища, недостатньо розкритими залишаються психологічні особливості саме розвитку конкурентної взаємодії у студентському середовищі. Більшість робіт зосереджується на організаційних або економічних контекстах, тоді як

специфіка студентських груп як середовища формування особистості, статусних відносин і неформальних зв'язків потребує окремого аналізу. Суперечливість наслідків конкурентності — від ресурсу особистісного і професійного зростання до чинника психологічного виснаження та напруження — зумовлює необхідність поглибленого дослідження умов, за яких конкуренція набуває конструктивного характеру та не руйнує групову підтримку. Це визначило вибір теми дослідження: «Психологічні особливості розвитку конкурентної взаємодії в студентському колективі».

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості розвитку конкурентної взаємодії в студентському середовищі.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до розуміння конкуренції та конкурентної взаємодії у вітчизняній та зарубіжній психології.
2. Теоретично визначити психологічні чинники розвитку конкурентної взаємодії в студентському середовищі.
3. Емпірично дослідити рівень та особливості прояву конкурентної взаємодії у студентському середовищі. (на прикладі студентів 1 та 4 курсів).
4. Розробити програму розвитку конструктивної конкурентної взаємодії та рекомендації щодо її впровадження в роботу психологічної служби.

Об'єкт дослідження — міжособистісна взаємодія в студентському колективі.

Предмет дослідження — конкурентна взаємодія як складова міжособистісної взаємодії в студентському середовищі.

Методи дослідження. Теоретичні методи включали аналіз, узагальнення та систематизацію наукових джерел з проблеми конкурентної взаємодії.

Емпіричні методи були представлені п'ятьма психодіагностичними інструментами: опитувальником К. Томаса — Р. Кілманна (для діагностики

стилів поведінки в конфлікті, зокрема схильності до суперництва); методикою Т. Елерса «Мотивація до успіху»; методикою Т. Елерса «Мотивація до уникнення невдач»; методикою Дембо – Рубінштейн (модифікація А. М. Прихожан) для дослідження рівня домагань; а також авторською анкетною для збору даних про курс, стать, вік та оцінки конкурентної ситуації в групі.

Математико-статистичні методи включали: описову статистику (середнє арифметичне M та стандартне відхилення SD), t -критерій Велча для порівняння студентів 1 та 4 курсів, коефіцієнт кореляції Пірсона для виявлення зв'язків між показниками, а також підрахунок відсотків для обробки анкет.

Експериментальна база дослідження Дослідження проводилося в березні-квітні 2026 року з використанням онлайн-опитування (Google-форма). У дослідженні взяли участь 30 студентів: 17 першокурсників та 13 четвертокурсників. Респонденти навчаються у різних закладах вищої освіти України за різними спеціальностями (переважно гуманітарного спрямування).

Наукова новизна одержаних результатів:

- на вибірці студентів кількісно підтверджено негативний кореляційний зв'язок між мотивацією до успіху та страхом невдач, що обґрунтовує необхідність першочергової роботи зі страхом помилок перед розвитком мотивації досягнення;

удосконалено:

- уявлення про динаміку конкурентної взаємодії протягом навчання у вищому закладі освіти: виявлено статистично значущі відмінності між студентами першого та четвертого курсів за рівнем суперництва, мотивацією до успіху, уникненням невдач та рівнем домагань;

дістали подальшого розвитку:

- практичні підходи до розвитку конструктивної конкурентної взаємодії в студентському колективі, зокрема розроблено програму тренінгу,

що складається з шести занять, та методичні рекомендації для кураторів і психологічної служби.

Практичне значення дослідження полягає у визначенні напрямів психологічної допомоги та розробці програми розвитку конструктивної конкурентної взаємодії для студентів першого курсу. Матеріали дослідження можуть бути використані практичними психологами закладів вищої освіти у роботі зі студентськими групами. Програма тренінгу та методичні рекомендації можуть бути застосовані кураторами академічних груп та психологічною службою університету для зниження рівня тривожності, профілактики конфліктів та формування здорового конкурентного середовища. Теоретичний та практичний матеріал дослідження може стати корисним у розробці та модернізації курсів «Соціальна психологія», «Психологія управління».

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи.

Робота складається зі вступу, трьох розділів (теоретичного, емпіричного та практичного), висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (70 найменувань) та 5 додатків. Загальний обсяг роботи – 98 сторінок, основний текст – 72 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНКУРЕНТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1. Поняття конкуренції та конкурентної взаємодії у психології

Сучасний освітній простір вирізняється високою інтенсивністю міжособистісної взаємодії, де конкуренція стає поширеним способом регуляції відносин. Вона може виконувати стимулювальну функцію, активізуючи навчальну мотивацію, або, навпаки, набувати деструктивних форм, що призводять до конфліктів та напруження. Саме тому глибоке розуміння природи конкуренції, її психологічних механізмів та різновидів є необхідною передумовою для аналізу цього явища в студентському середовищі, що і є метою даної роботи.

Етимологічний аналіз поняття «конкуренція» (від лат. *concurrere* — стикатися, змагатися) показує, що це специфічний вид активності соціальних суб'єктів, спрямований на здобуття переваги над іншими. У психології це поняття розуміється як особлива форма соціальної взаємодії, головною ознакою якої є прагнення реалізувати індивідуальні або групові цілі в умовах протистояння. Тому в психологічному підході увага зосереджується не на результаті змагання, а на динаміці самого процесу взаємодії та характері впливу учасників одне на одного.

У психологічній літературі існують два протилежні погляди на походження конкуренції. Одні дослідники вважають, що конкуренція – це вроджена риса людини, закладена від природи. Вони пояснюють це тим, що люди завжди й усюди конкурують: маленькі діти не хочуть ділитися іграшками, підлітки змагаються за увагу, дорослі – за кар'єру. На їхню думку, конкуренція є природним двигуном розвитку. Інші стверджують, що конкуренція формується під впливом середовища, у якому людина зростає та живе. Вони вважають, що суспільство змушує нас конкурувати, щоб вижити або досягти успіху. Прихильники цього підходу часто ставляться до

конкуренції негативно й протиставляють їй кооперацію – співпрацю, пошук спільних інтересів та взаємодопомогу [4;34].

Прихильники концепції природного походження конкуренції обґрунтовують свою позицію прикладами з тваринного світу, де змагання між особинами одного виду є фундаментальним механізмом виживання. У природному середовищі конкуренція проявляється у боротьбі за ресурси, територію чи репродуктивні переваги, що може реалізовуватися як через пряму агресію, так і через складні ритуалізовані форми поведінки.

У науковій літературі наголошується, що поряд із конкуренцією важливу роль у виживанні та еволюції видів відіграє взаємодопомога. Ця ідея знаходить відображення і в сучасних психологічних підходах, де феномен об'єднання розглядається як специфічний спосіб конкурентної взаємодії, за якого суб'єкти досягають цілей не одноосібно, а через консолідацію зусиль з іншими учасниками групи [56; 12].

Таким чином, конкурентна взаємодія постає як багатогранне соціально-психологічне явище, що має складну детермінацію (поєднання вроджених схильностей та засвоєних соціальних моделей) і варіативний вплив на особистість. У межах соціальної психології фундаментальними типами міжособистісної взаємодії традиційно виокремлюють кооперацію (співпрацю) та конкуренцію (суперництво) [5].

Саме через функціональну неоднозначність виникає наукова необхідність детального аналізу двох векторів впливу конкуренції на студентське середовище: конструктивного, що сприяє мобілізації ресурсів та професійному зростанню, та деструктивного, який спричиняє руйнування міжособистісних зв'язків і зниження ефективності спільної діяльності.

У межах теоретичного аналізу принциповим є розмежування дефініцій «конкуренція» та «суперництво». У науковому дискурсі суперництво трактується як широка соціальна модель поведінки, тоді як конкуренція постає як її конкретизований прояв у певних, часто інституціоналізованих

сферах, що характеризуються наявністю чітко визначених правил і регламентів [34].

У контексті даного дослідження конкурентна взаємодія в студентському середовищі розглядається нами як специфічна форма суперництва, яка за нормальних умов регулюється академічними нормами та корпоративною етикою закладу вищої освіти. Водночас ми припускаємо, що така взаємодія може виходити за межі встановлених регуляторів, набуваючи ознак деструктивності, що проявляється у формі відкритого протистояння, зниження психологічного благополуччя учасників та дезорганізації групової діяльності [56; 13].

У сучасних психологічних дослідженнях, зокрема у працях В. Гаврюшенка, традиційно виокремлюють два базові типи соціальної взаємодії — кооперацію та конкуренцію [5]. Дана дихотомічна модель отримала ґрунтовне наукове обґрунтування в межах концепції американського психолога Мортон Дойча, який довів, що визначальним фактором характеру взаємодії є тип взаємозв'язку між цілями її учасників [54].

Згідно з цією теорією, при кооперації спостерігається позитивна взаємозалежність цілей: досягнення успіху одним суб'єктом сприяє або безпосередньо наближає успіх інших учасників. Натомість конкурентна взаємодія базується на негативній взаємозалежності цілей, де успіх одного учасника об'єктивно означає або сприймається як програш іншого. Саме цей механізм негативної кореляції цілей становить основу більшості конкурентних ситуацій, що виникають у процесі соціальної комунікації та спільної діяльності в студентському середовищі [66].

У межах психоаналітичного підходу, представленого класичними працями З. Фрейда та А. Адлера, конкурентна поведінка розглядається крізь призму глибинних несвідомих процесів особистості. Зокрема, в концепції індивідуальної психології А. Адлера прагнення до переваги та вищості трактується як фундаментальний закон людської життєдіяльності, що

спонукає суб'єкта до постійного самовдосконалення через порівняння власних досягнень із результатами інших людей [39; 51].

За такого підходу конкурентна взаємодія інтерпретується як складний психологічний механізм подолання почуття меншовартості та реалізації потреби у соціальному визнанні, які формуються на ранніх етапах онтогенезу. У студентському середовищі цей механізм може трансформуватися у прагнення до академічного лідерства або високого статусу в групі як засіб самоствердження та компенсації внутрішніх дефіцитів особистісного розвитку [14].

На противагу цьому, біхевіористичний підхід, зокрема теорія соціального навчання А. Бандури, зосереджує увагу на ролі зовнішніх стимулів та механізмах навічання. Згідно з положеннями цього підходу, конкурентна поведінка не є вродженою, а формується у процесі соціалізації через механізми спостереження та імітації [34]. Суб'єкт засвоює конкурентні стратегії, аналізуючи дії значущих інших: батьків, педагогів чи однолітків. Важливим аспектом є зовнішнє підкріплення: отримання соціального визнання, високих академічних балів або інших форм винагороди за перемогу у змаганні підвищує ймовірність відтворення аналогічних поведінкових патернів у майбутньому. Таким чином, з позицій біхевіоризму, схильність до конкурентної взаємодії постає як стійка набута характеристика, що детермінується соціальним середовищем та досвідом успішної адаптації в умовах суперництва [67].

Теорія соціального порівняння Л. Фестінгера пояснює конкурентну взаємодію природним прагненням індивіда оцінювати власну особистість через зіставлення з іншими. За відсутності об'єктивних, несоціальних критеріїв оцінки, люди схильні порівнювати свої здібності та досягнення з результатами оточення [62]. Л. Фестінгер обґрунтував наявність «односпрямованого руху вгору» — прагнення до самовдосконалення через намагання перевершити еталонне оточення, що є когнітивним фундаментом конкурентної поведінки. У цьому контексті конкуренція постає як наслідок

фундаментальної потреби в самопізнанні та самооцінюванні через соціальну призму. Наслідки такого порівняння є варіативними: воно може виступати потужним стимулом до розвитку або, у разі систематичної невідповідності очікувань реальним досягненням, ставати джерелом глибокого психологічного дискомфорту [65].

У межах мотиваційної теорії Д. МакКлелланда конкуренція пов'язується з потребою в досягненнях, яка є базовою структурою особистості [15; 21]. Індивіди з високою інтенсивністю цієї потреби частіше демонструють конкурентну активність, оскільки вбачають у змаганні інструмент для підтвердження власної компетентності та отримання соціального визнання [23].

Амбівалентність виступає ключовою характеристикою конкуренції як соціально-психологічного феномену. У науковій літературі традиційно виокремлюють два типи конкурентної взаємодії [12]:

Конструктивна конкуренція ґрунтується на повазі до опонента та дотриманні етичних норм. Змагання тут є засобом саморозвитку, що стимулює критичне мислення та інноваційність. Важливою формою такої взаємодії є внутрішньоособистісна конкуренція, де метою є перевершення власних минулих результатів. Це сприяє мобілізації внутрішніх ресурсів, розвитку самодисципліни та відповідальності.

Деструктивна конкуренція характеризується використанням неетичних методів: маніпуляцій, обману, плагіату та психологічного тиску на опонента. Головною метою стає перемога за будь-яку ціну, що веде до деградації особистості та формування ворожої атмосфери в середовищі. Хронічне перебування в ситуації деструктивної боротьби провокує підвищену тривожність, стрес та емоційне вигорання.

Таким чином, розрізнення конструктивної та деструктивної конкуренції дозволяє визначити різні траєкторії розвитку особистості в студентському середовищі. Конструктивна конкуренція, що ґрунтується на повазі до опонента, дотриманні етичних норм і спрямованості на саморозвиток, сприяє

мобілізації внутрішніх ресурсів, формуванню стресостійкості та здорової самооцінки [5; 12]. Натомість деструктивна конкуренція, яка передбачає використання маніпуляцій, обману або психологічного тиску, провокує хронічний стрес, тривожність, емоційне вигорання та руйнування міжособистісних зв'язків у групі [56; 65].

Розуміння цих двох векторів є необхідною умовою для подальшого психологічного аналізу динаміки студентської групи, оскільки саме від переважання того чи іншого типу конкуренції залежить соціально-психологічний клімат, рівень згуртованості та здатність колективу до ефективної спільної діяльності [34; 50]. Отже, завдання психологічної служби та кураторів полягає не в усуненні конкуренції як такої, а в спрямуванні її в конструктивне русло, де змагання стимулює розвиток, а не руйнує стосунки [15; 36].

1.2. Конкурентна взаємодія як феномен групової динаміки.

Поняття групової динаміки постає як фундаментальна категорія для системного розуміння процесів, що відбуваються в малих групах, зокрема й механізмів конкурентної взаємодії в студентському середовищі. Засновником цього напрямку в соціальній психології є Курт Левін, який у 1936 році ввів термін «групова динаміка» та ініціював створення перших дослідницьких центрів для вивчення групових феноменів [12].

Сучасна групова динаміка охоплює низку ключових процесів, серед яких визначальними є:

- Нормоутворення та формування групових цінностей;
- Феномен лідерства та розподіл соціальних ролей;
- Групова згуртованість та інтеграційні процеси;
- Механізми колективного прийняття рішень;
- Управління міжособистісними конфліктами;
- Явище групового тиску та конформності.

Саме в контексті зазначених процесів розгортається конкурентна взаємодія, яка має амбівалентний характер. Вона може виступати каталізатором групового розвитку, стимулюючи активність учасників, або ж ставати джерелом деструктивних конфліктів, що призводять до дезорганізації колективу та зниження його ефективності [5].

Важливою теоретичною моделлю, що пояснює логіку внутрішньогрупових процесів та трансформацію міжособистісних стосунків, є концепція стадій розвитку групи, розроблена **Брюсом Такманом**. Згідно з цією моделлю, будь-який колектив у своєму становленні проходить чотири послідовні етапи:

1. **Формування (forming)** — етап орієнтування учасників та встановлення перших контактів.
2. **Штормінг (storming)** — фаза конфліктності, що характеризується загостренням внутрішніх суперечностей.
3. **Нормування (norming)** — етап вироблення спільних правил, цінностей та стабілізації стосунків.
4. **Виконання (performing)** — стадія зрілості групи, орієнтована на ефективне вирішення спільних завдань. [42;45].

У контексті аналізу конкурентної взаємодії особливий науковий інтерес становить стадія штормінгу, яка визначається інтенсивною боротьбою за лідерство, соціальний статус та функціональний розподіл ролей у групі. Як зазначається у працях дослідників, саме на цьому етапі змагальність у студентському колективі часто набуває форми стихійного протиборства [45; 58]. Проте за умови успішного проходження стадії нормування це стихійне суперництво трансформується у свідому конструктивну конкуренцію, що стає потужним чинником академічного та професійного розвитку майбутніх фахівців [31; 54].

У вітчизняному науковому дискурсі конкурентна взаємодія трактується як динамічний процес, що перебуває у тісному зв'язку зі стадіями розвитку колективу. Одним із ключових механізмів, що опосередковують цей процес,

виступає соціальна фасилітація. Суть цього явища полягає в тому, що присутність успішних однокласників та ситуація відкритого змагання стимулюють індивідуальну активність і продуктивність студентів [29]. Проте дослідники зазначають, що за умов надмірного деструктивного напруження фасилітація може змінюватися соціальною інгібіцією, яка призводить до гальмування психічних процесів і зниження результативності діяльності [65].

Окрім регуляції продуктивності, конкуренція в контексті групової динаміки постає ефективним інструментом статусно-рольової диференціації. Через механізми суперництва відбувається виокремлення лідерів, розподіл групових ролей та кристалізація внутрішньогрупової ієрархії. Таким чином, конкурентна взаємодія розглядається не лише як потенційне джерело конфліктів, а як складний регулятор соціально-психологічного клімату, що безпосередньо визначає життєздатність групи та її здатність до самоорганізації [9].

Одним із ключових процесів групової динаміки, що перебуває у тісному зв'язку зі стадією «штормінгу», є формування рольової структури колективу – розподілу функцій, обов'язків та поведінкових моделей між учасниками. Конкурентна взаємодія виступає безпосереднім чинником цього розподілу, особливо на початкових етапах становлення групи, коли відбувається природне змагання за найбільш значущі та статусні ролі. Фундаментальною теоретичною моделлю, що пояснює цей процес, є концепція командних ролей Р. М. Белбіна [60]. Дослідники вказують на те, що конкурентна напруженість у студентському середовищі часто актуалізується в ситуаціях, коли декілька учасників одночасно претендують на ідентичну роль, що призводить до зіткнення особистісних амбіцій [26]. За умови конструктивної групової динаміки рольова конкуренція виступає механізмом природної диференціації групи, що дозволяє трансформувати первинну напругу в синергію, підвищуючи загальну продуктивність та згуртованість [13].

Феномен лідерства постає як один із фундаментальних процесів групової динаміки, що безпосередньо детермінує характер конкурентної взаємодії всередині колективу. Стиль керівництва формує специфічне середовище, у якому розгортається боротьба за соціальний вплив, статус та визнання. Спираючись на класичну типологію Курта Левіна, дослідники аналізують вплив авторитарного, демократичного та ліберального стилів на регуляцію конкурентних відносин [46].

Конфлікт постає як одна з найбільш гострих форм конкурентної взаємодії в межах групи. За визначенням В. В. Москаленко, конфліктна взаємодія трактується як суб'єктивно переживані взаємозв'язки між індивідами, що проявляються в їхніх способах взаємного впливу в процесі спільної діяльності [34]. Визначальною характеристикою конфлікту є його виникнення в умовах дефіциту ресурсів, де успіх однієї сторони корелює з невдачею іншої, що безпосередньо вказує на його генетичний зв'язок із конкурентними відносинами [6]. Для глибинного аналізу поведінкових патернів у конфліктних ситуаціях найпоширенішою є двовимірна модель К. Томаса та Р. Кілманна, яка виокремлює п'ять базових стратегій: суперництво, співпрацю, компроміс, уникнення та пристосування [4]. Суперництво (конкуренція) як стиль поведінки характеризується активною реалізацією власних інтенцій та послідовним відстоюванням особистих інтересів за умови ігнорування позиції іншого суб'єкта взаємодії [27].

Дослідники наголошують на амбівалентній природі конфлікту, який може мати як деструктивні, так і конструктивні наслідки. Конфліктні ситуації часто призводять до міжособистісного напруження, психологічного дискомфорту та негативних емоційних переживань [52]. Водночас конфлікти здатні запобігати стагнації групи, виступати каталізаторами ініціативності, стимулювати творчий підхід до розв'язання проблем та сприяти прийняттю ефективніших колегіальних рішень [12].

Групова згуртованість постає як фундаментальна динамічна характеристика колективу, що визначає рівень емоційної єдності його

учасників та їхнє суб'єктивне відчуття приналежності до спільноти. У класичному розумінні Л. Фестінгера, це явище трактується як інтегральний результат дії всієї сукупності сил, що утримують індивідів у межах групи [62]. На відміну від статичних показників, згуртованість у студентському середовищі є процесом, що безперервно трансформується під впливом щоденних міжособистісних контактів та характеру конкурентної взаємодії [11]. Динаміка згуртованості виступає ключовим індикатором стану соціально-психологічного клімату, де конструктивне суперництво може сприяти інтеграції групи, тоді як деструктивні конфлікти призводять до її дезінтеграції [40].

Внутрішньогрупова конкуренція постає одним із найпотужніших детермінантів, що безпосередньо впливають на рівень згуртованості колективу. Під цим феноменом розуміють ситуацію негативної взаємозалежності, за якої члени однієї групи сприймають власні цілі як взаємовиключні, а індивідуальний успіх досягається за рахунок інтересів інших учасників [56]. Важливо диференціювати це явище від зовнішньої конкуренції (змагання з іншими групами), яка, згідно з класичними дослідженнями, виконує консолідуючу функцію, посилюючи відчуття спільної ідентичності та згуртованості перед зовнішнім викликом [64].

Вплив внутрішньої конкуренції на групову згуртованість має переважно деструктивний характер. У конкурентному середовищі ресурси обмежені, а сприйняття несправедливості загострюється, провокуючи обурення та створюючи підґрунтя для виникнення деструктивних міжособистісних конфліктів [50]. Однак вплив конкуренції на згуртованість не є суто лінійним. Міжособистісна близькість та зовнішні регуляторні механізми здатні суттєво детермінувати рівень внутрішньокмандної довіри, пом'якшуючи деструктивний вплив конкурентного середовища [33]. За умови сформованості міцних соціальних зв'язків та прозорих правил взаємодії негативний потенціал внутрішньої конкуренції може бути частково

нейтралізований, що сприяє збереженню цілісності студентського колективу [10].

Конкурентна взаємодія виступає складним регулятором групової динаміки. Зовнішня конкуренція може консолідувати групу, підвищуючи її згуртованість. Внутрішня конкуренція, особливо в умовах обмежених ресурсів, є потужним джерелом дезінтеграції, стресу та напруги [57]. Саме другий тип конкуренції становить найбільший інтерес для аналізу студентського середовища, де боротьба за оцінки, статус чи визнання може підривати внутрішньогрупову єдність та створювати психологічний дискомфорт.

Крім того, конкурентна взаємодія породжує низку специфічних соціально-психологічних феноменів. Ефект соціальної ідентичності проявляється в тому, що в умовах конкуренції загострюється усвідомлення належності до своєї групи та протиставлення її іншим [40]. Відповідно до теорії соціальної ідентичності, через механізм ідентифікації формується відчуття «Ми», яке протиставляється відчуттю «Вони» [62]. У конкурентному середовищі цей механізм посилюється, ведучи до внутрішньогрупової солідарності. Ефекти соціального сприйняття та підтримки, а також соціальної норми діють через соціальну категоризацію, визначаючи поведінку членів групи. Ефект лідерства полягає в тому, що лідери відіграють ключову роль у координації дій групи в умовах змагання [5].

Отже, конкурентна взаємодія є невід'ємним елементом групової динаміки, який проявляється на різних етапах розвитку групи, впливає на розподіл ролей, формування лідерства, конфлікти, згуртованість та породжує низку групових ефектів. Розуміння цих механізмів є необхідною передумовою для аналізу конкурентної поведінки в студентському середовищі, де боротьба за статус, визнання та ресурси є невід'ємною частиною навчальної та позанавчальної діяльності.

1.3. Чинники розвитку конкурентної взаємодії в студентському середовищі.

Конкуренція в студентському середовищі не є однорідним явищем. Вона може набувати різних форм залежно від того, які мотиви спонукають студентів до змагання (прагнення до самоствердження, досягнення успіху чи, навпаки, страх невдачі), які цінності вони поділяють (індивідуалістичні чи колективістські) і в якому соціальному контексті відбувається взаємодія (формальному чи неформальному, конкурентному чи кооперативному). У психологічній літературі прийнято виокремлювати кілька типів конкурентної поведінки, які відрізняються за своєю спрямованістю (на досягнення особистої мети чи на перешкодження іншим), засобами досягнення мети (етичними чи неетичними) та впливом на міжособистісні стосунки в групі (консолідуючим чи руйнівним) [5]. Аналіз цих форм дозволяє не лише констатувати наявність конкуренції в академічних групах, а й зрозуміти її глибинні психологічні механізми – зокрема, те, як соціальне порівняння, самооцінка та групові норми трансформують змагальність у конструктивне суперництво або деструктивний конфлікт [62; 34].

Одним із провідних внутрішніх чинників, що визначають характер конкуренції, є мотиваційна спрямованість особистості. Згідно з дослідженнями А. В. Колчигіної, навчальна мотивація студентів є багатофакторним утворенням, де особливе місце посідає мотивація досягнення [23]. Цей феномен традиційно розглядається в дихотомії «прагнення до успіху – уникнення невдачі», яка була обґрунтована в класичних роботах Д. МакКлелланда, Х. Хекхаузена та Дж. Аткинсона [15; 21]. Студенти з вираженою мотивацією досягнення успіху схильні до конструктивної конкуренції: вони сприймають успіхи одногрупників як стимул для власного розвитку (явище соціальної фасилітації), обирають завдання середньої складності, які дозволяють об'єктивно оцінити свої здібності, та орієнтуються на якість виконання, а не на формальне випередження інших [28]. Натомість студенти з домінуванням мотивації

уникнення невдач можуть демонструвати деструктивні форми конкуренції або соціальну інгібіцію, сприймаючи змагання як загрозу власному статусу та джерело стресу [65]. Як зазначають дослідники, така мотиваційна структура часто супроводжується заниженою самооцінкою, вибором надто простих або, навпаки, нереалістично складних завдань, а також схильністю до маніпулятивних стратегій у конкурентній взаємодії [23].

Важливим чинником виступає також рівень домагань та самооцінка студента. Потенціал студента безпосередньо залежить від його здатності ставити високі цілі та змагатися за їх досягнення [23]. Конкурентна взаємодія в цьому контексті стає механізмом самоствердження. Якщо рівень домагань суттєво перевищує реальні можливості особистості, конкуренція часто набуває конфліктного забарвлення, оскільки успіх іншого сприймається як особиста поразка [24].

Окрім індивідуально-психологічних властивостей, на конкурентну взаємодію впливають зовнішні соціально-середовищні чинники.

Система оцінювання та академічні рейтинги. Створення жорстких ієрархій у групі (наприклад, боротьба за обмежену кількість стипендіальних місць) провокує перехід від співпраці до суперництва [50].

Стиль педагогічного спілкування. Викладач може як стимулювати здорову змагальність (через групові проекти, дискусії), так і провокувати приховані конфлікти через фаворитизм або порівняння студентів між собою [46].

Гендерні особливості. Як показують дані емпіричних досліджень, дівчата мають вищий рівень мотивації до успіху та більшу схильність до інтелектуального задоволення від навчання, тоді як у юнаків конкуренція частіше пов'язана з прагненням отримати професійний статус або уникнути осуду [23].

Сучасний контекст (війна в Україні). Хронічний стрес, спричинений воєнними діями, підвищує рівень тривожності студентів та активізує захисні механізми в конкурентних ситуаціях. Як зазначає В. Острова, актуальна

ідентичність студентської молоді в умовах війни характеризується значною кількістю негативних метафоричних самовизначень («страх», «хаос», «ізоляція», «тривога», «непевність»), що свідчить про складність процесів самоідентифікації та потребу у взаємопідтримці [41]. Це безпосередньо впливає на готовність студентів до конкурентної взаємодії та вибір ними адаптивних чи дезадаптивних стратегій поведінки [36].

Для цілісного аналізу конкуренції в студентському середовищі необхідно розглянути її як динамічну систему, що складається з взаємозалежних елементів. Як зазначає В. Гаврюшенко, конкурентна взаємодія має складну компонентну структуру, яка охоплює спонукальний, когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти [5].

Спонукальний (мотиваційно-цільовий) компонент є першоосновою будь-якої активності. У контексті навчання він визначає «заради чого» студент вступає у змагання. Важливо розрізняти внутрішню мотивацію (бажання стати кращим фахівцем, пізнавальний азарт) та зовнішню мотивацію (прагнення випередити інших заради вищого балу чи схвалення викладача). Якщо в основі лежить мотив досягнення успіху, конкуренція стимулює розвиток; якщо ж домінує мотив уникнення невдачі, змагання перетворюється на джерело тривоги [5; 15].

Когнітивний компонент відповідає за «карту» ситуації в голові студента. Він охоплює соціальне порівняння (оцінку власних досягнень через призму успіхів одногрупників), прогнозування (здатність передбачити наслідки перемоги чи поразки) та рефлексію (розуміння того, як суперник сприймає тебе). Адекватність когнітивного компонента визначає «чесність» конкуренції. Викривлене сприйняття (наприклад, недооцінка власних сил або демонізація суперника) часто призводить до вибору неконструктивних стратегій [34].

Емоційний компонент виступає «паливом» або, навпаки, «гальмом» конкурентної взаємодії. Конструктивна конкуренція зазвичай супроводжується стеничними емоціями (інтерес, азарт, задоволення від

подолання труднощів). Деструктивна ж форма насичена астенічними переживаннями (зздрість, образа, ворожість). Рівень емоційного напруження безпосередньо впливає на клімат у групі: висока концентрація негативних емоцій руйнує згуртованість, перетворюючи академічну групу на сукупність ізольованих індивідів [56].

Поведінковий (регулятивний) компонент є зовнішньою маніфестацією конкурентної взаємодії – тим, що ми бачимо в реальному спілкуванні. Тут проявляються індивідуальні стратегії: активне суперництво (відкрита боротьба за лідерство чи ресурси), прихована конкуренція (маніпуляції, приховування корисної інформації), пасивна адаптація (відмова від боротьби через низький рівень домагань). Ці стратегії безпосередньо вимірюються за допомогою опитувальника Томаса-Кілманна [4].

Важливо підкреслити, що ці компоненти не існують ізольовано. Мотиваційна установка (спонукання) задає ракурс сприйняття суперника (когніція), що викликає певну емоційну реакцію, яка зрештою втілюється у конкретному вчинку (поведінка) [12]. Саме тому для комплексного дослідження конкурентної взаємодії необхідно використовувати інструментарій, що охоплює всі чотири компоненти: методики мотивації (Т Елерс) та стилів поведінки в конфлікті (К. Томас, Р. Кілманн). Такий підхід забезпечує комплексність дослідження та високу валідність отриманих результатів.

Розвиток конкурентної взаємодії в студентському середовищі не є лінійним процесом; він має власну динаміку, яка залежить від тривалості спільного навчання, накопиченого досвіду взаємодії та змін у мотиваційній структурі студентів. Група у своєму розвитку проходить стадії формування, штормінгу, нормування та виконання [45]. На етапі формування конкуренція є стихійною, пов'язаною з первинним розподілом ролей та статусів. Стадія штормінгу характеризується загостренням суперечностей, відкритою боротьбою за лідерство, що може набувати деструктивних форм. Лише на етапах нормування та виконання, за умови успішного подолання попередніх

криз, конкуренція може трансформуватися в конструктивне змагання, спрямоване на спільне досягнення цілей [54].

Важливу роль у цій динаміці відіграють психологічні механізми, що опосередковують вплив зовнішніх чинників на поведінку студентів. До ключових механізмів належать:

Соціальне порівняння. Цей механізм є першоосновою конкурентної взаємодії. Студенти постійно оцінюють власні досягнення через призму успіхів однокласників, що створює внутрішнє напруження та стимул до змагання [62]. Характер цього порівняння (здоровий чи деструктивний) залежить від самооцінки студента та клімату в групі [24].

Каузальна атрибуція. Спосіб, яким студенти пояснюють свої успіхи та невдачі (внутрішніми причинами – здібності, зусилля, чи зовнішніми – везіння, складність завдання, упередженість викладача), безпосередньо впливає на їхню подальшу конкурентну стратегію. Студенти, які приписують успіх власним зусиллям, більш схильні до конструктивної конкуренції; ті, хто бачить причину невдач у зовнішніх обставинах, частіше вдаються до уникання або знецінення досягнень інших [5].

Ідентифікація з групою. Рівень ідентифікації студента з академічною групою суттєво впливає на характер конкурентної взаємодії. Високий ступінь ототожнення себе з колективом трансформує міжособистісну конкуренцію у внутрішньогрупову кооперацію. Натомість низька ідентифікація провокує егоїстичні стратегії, спрямовані виключно на особисту вигоду [11]. Важливим внутрішнім регулятором цього процесу виступають саморегуляція та вольовий контроль. Здатність індивіда стримувати імпульсивні реакції та дотримуватися етичних норм у напружених ситуаціях запобігає переходу конструктивного суперництва у деструктивний конфлікт [56].

На динаміку конкурентної взаємодії впливає зовнішній контекст. Ситуації обмежених ресурсів посилюють конфлікти, тоді як умови для кооперативної діяльності (наприклад, групові проекти) знижують гостроту

суперництва [50]. У таких умовах формується стратегія змагання, де успіх одного не сприймається як поразка іншого.

Ключовим напрямом регуляції цих процесів є розвиток рефлексивних навичок. Усвідомлення власних мотивів і здатність до емпатійного сприйняття суперника допомагають студентам трансформувати деструктивну конкуренцію в конструктивну [13].

Отже, конкурентна взаємодія в студентському середовищі – це багатовимірне явище, яке визначається внутрішніми та зовнішніми чинниками. Серед внутрішніх ключову роль відіграє мотивація досягнення. Студенти, які прагнуть до успіху, обирають конструктивні форми змагання. Натомість ті, хто орієнтований уникати невдач, схильні до деструктивних стратегій або взагалі уникають конкурентної боротьби [23]. Зовнішній вплив пов'язаний із системою академічного оцінювання, стилем педагогічного спілкування та хронічним стресом через воєнний стан. Як зазначає В. Острова, трансформація актуальної ідентичності студентської молоді в умовах війни суттєво впливає на їхню готовність до конкурентної взаємодії, а нагальна потреба у взаємопідтримці та самопідтримці є важливою передумовою для створення безпечного освітнього середовища, де конкуренція може набувати конструктивних форм [41].

Конкурентна взаємодія має складну компонентну структуру, що охоплює спонукальний, когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти, які перебувають у тісному взаємозв'язку. Ключовими психологічними механізмами, що опосередковують конкурентну поведінку студентів, виступають соціальне порівняння, каузальна атрибуція та ідентифікація з групою. Динаміка конкурентної взаємодії залежить від стадії розвитку групи (формування, штормінг, нормування, виконання) та зовнішнього контексту, зокрема умов воєнного стану, які підвищують рівень тривожності та актуалізують потребу у взаємопідтримці.

Розуміння виокремлених чинників і механізмів створює теоретичне підґрунтя для емпіричного дослідження особливостей конкурентної взаємодії

студентів різних курсів, а також для розробки практичних заходів, спрямованих на розвиток конструктивних форм суперництва та профілактику деструктивних конфліктів у студентському колективі.

Висновки до розділу 1

1. У результаті теоретичного дослідження з'ясовано, що конкурентна взаємодія в студентському середовищі є складним соціально-психологічним феноменом, який визначається як специфічна форма міжособистісних стосунків, спрямована на досягнення переваги в умовах дефіциту ресурсів або негативної взаємозалежності цілей. Доведено, що психологічний зміст конкуренції не обмежується лише формальним змаганням за академічні бали, а виступає потужним інструментом соціалізації, професійного самоствердження та розвитку особистісної ідентичності майбутнього фахівця. Визначено амбівалентну природу цього явища, що проявляється у здатності конкуренції як стимулювати продуктивність діяльності (соціальна фасилітація), так і провокувати деструктивні конфлікти та міжособистісну напругу.

2. На основі аналізу групової динаміки обґрунтовано, що конкурентна взаємодія є динамічним процесом, характер якого трансформується відповідно до стадій розвитку колективу. Спираючись на модель Б. Такмана, встановлено, що найбільш гострі та стихійні форми конкуренції притаманні стадії «штормінгу», де відбувається боротьба за лідерські позиції та статусно-рольову диференціацію. З'ясовано, що внутрішньогрупова конкуренція, на відміну від міжгрупової, має переважно дезінтегруючий вплив на згуртованість студентської групи, провокуючи явища «соціальної лінії» та зниження рівня взаємної довіри, проте за умови конструктивного лідерства вона може трансформуватися у здорове суперництво ідей та компетенцій.

3. Систематизовано ключові чинники розвитку конкурентної взаємодії в студентському середовищі, які поділено на внутрішні (суб'єктивні) та зовнішні (середовищні). Доведено, що провідним внутрішнім чинником

виступає мотивація досягнення: коли у студента переважає прагнення до успіху — він обирає конструктивні стратегії змагання, але коли домінує страх невдачі — це веде до деструктивних форм взаємодії або до повної відмови від участі в конкуренції. Серед зовнішніх чинників особливу роль відіграють система академічних рейтингів, стиль педагогічного спілкування викладачів та сучасний макросоціальний контекст, зокрема умови воєнного стану, які суттєво підвищують рівень тривожності студентів та активізують їхні захисні механізми в конкурентних ситуаціях.

4. Обґрунтовано психологічні механізми, що опосередковують конкурентну поведінку студентів, зокрема соціальне порівняння, каузальну атрибуцію та групову ідентифікацію. Розроблено компонентну структуру досліджуваного явища, яка охоплює спонукальний (мотиви), когнітивний (сприйняття суперника та ситуації), емоційний (переживання успіху чи поразки) та поведінковий (конкретні стратегії суперництва) блоки. Виокремлення цих компонентів дозволило визначити комплексний діагностичний інструментарій для подальшого емпіричного дослідження, що базується на методиках вивчення мотивації (Т. Елерс) та стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях (К. Томас).

Таким чином, проведений теоретичний аналіз дозволив сформулювати цілісне уявлення про конкурентну взаємодію в студентському середовищі як про динамічний, багатофакторний феномен. Виділені компоненти, чинники та механізми створюють теоретичне підґрунтя для емпіричного дослідження особливостей конкурентної взаємодії студентів 1 та 4 курсів, що буде представлено в наступному розділі роботи.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОНКУРЕНТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ 1 ТА 4 КУРСІВ

2.1. Організація, методи дослідження та характеристика вибірки

Мета емпіричного дослідження була спрямована на виявлення психологічних особливостей конкурентної взаємодії студентів 1 та 4 курсів, а також на порівняння рівня схильності до суперництва, мотивації досягнення успіху, уникнення невдач та рівня домагань у представників цих курсів.

Організація емпіричного дослідження. Дослідження проводилося в березні–квітні 2026 року та складалося з п'яти послідовних етапів.

На першому етапі було проаналізовано теоретичні матеріали з проблеми конкурентної взаємодії у студентському середовищі – опрацьовано вітчизняні та зарубіжні джерела з психології конкуренції, групової динаміки, мотивації досягнення, стилів поведінки в конфлікті, а також визначено ключові поняття дослідження (конкуренція, суперництво, конструктивна та деструктивна конкуренція, соціальна фасилітація, рівень домагань тощо). На основі цього аналізу сформульовано мету, завдання та гіпотези дослідження.

На другому етапі було визначено, які саме методики використовувати і які відповідали би компонентній структурі конкурентної взаємодії (мотиваційний, когнітивний, емоційний, поведінковий компоненти. Крім того, було розроблено авторську анкету для збору соціально-демографічних даних та суб'єктивної оцінки студентами конкурентної ситуації в академічній групі.

На третьому етапі здійснено збір емпіричних даних, що був у березні–квітні 2026 року у форматі онлайн-опитування з використанням Google-форми, що забезпечило анонімність відповідей та зручність для респондентів. Форма містила інструкцію, авторську анкету та тексти чотирьох методик. Посилання на опитувальник поширювалося через

студентські групи в соціальних мережах, особисті повідомлення та за сприяння наукового керівника.

На четвертому етапі проведено статистичну обробку отриманих даних та їх інтерпретацію. Для порівняння груп першокурсників та четвертокурсників використано t-критерій Велча (оскільки дисперсії у групах виявилися нерівними, а обсяги вибірок – різними), а для виявлення зв'язків між показниками – коефіцієнт кореляції Пірсона. Було визначено середні арифметичні (M) та стандартні відхилення (SD) за кожною шкалою для обох груп, встановлено статистично значущі відмінності ($p < 0,05$) за всіма досліджуваними параметрами, а також виявлено сильний негативний кореляційний зв'язок між мотивацією до успіху та страхом невдач.

На п'ятому етапі відбулося узагальнення результатів дослідження та їх практичне впровадження. Саме на основі виявлених закономірностей (високий рівень суперництва та страху невдач у першокурсників, зростання мотивації до успіху та домагань на старших курсах, тісний зворотний зв'язок між страхом невдач та мотивацією до успіху) було розроблено програму розвитку конструктивної конкурентної взаємодії для студентів першого курсу. Крім того, сформульовано методичні рекомендації для кураторів академічних груп та психологічної служби щодо створення безпечного конкурентного середовища, зниження страху помилок та формування позитивної реакції на успіхи одногрупників.

Отже, кожен з наступних етапів дослідження спирався на результати попередніх, що забезпечило логічний зв'язок між теоретичним аналізом, емпіричними даними та практичними рекомендаціями.

Методи дослідження. Для емпіричного вивчення психологічних особливостей конкурентної взаємодії студентів 1 та 4 курсів було використано чотири стандартизовані психодіагностичні методики та авторську анкету. Повний текст кожної методики винесено в додатки.

Опитувальник Томаса – Кілманна розроблений американськими психологами Кеннетом Томасом і Ральфом Кілманном у 1974 році.

Українську адаптацію методики виконала Н. В. Грішина. Цей інструмент призначений для діагностики домінуючих стилів поведінки особистості в конфліктній ситуації, тобто для визначення того, як людина зазвичай реагує на зіткнення інтересів.

Опитувальник складається з 30 пар тверджень. У кожній парі респондент обирає одне твердження, яке найкраще описує його типову реакцію. За результатами обробки обчислюються бали за п'ятьма шкалами: суперництво (конкуренція), співпраця, компроміс, уникнення та пристосування. Максимально можливий бал за кожною шкалою – 12.

Методика не має жорстких вікових чи статевих обмежень. Вона може використовуватися для дорослих і підлітків (приблизно від 14–15 років) за умови, що респондент розуміє інструкцію. Для проведення опитування не потрібна спеціальна психологічна освіта, однак інтерпретувати результати має фахівець.

Опитувальник Томаса – Кілманна є однією з найпоширеніших методик діагностики конфліктної поведінки у світовій психологічній практиці. Вона широко використовується в організаційній психології, управлінні персоналом, педагогічній та клінічній психології, а також у дослідженнях групової динаміки. В Україні методика активно застосовується в наукових роботах і практичній діяльності психологів.

У нашому дослідженні цей опитувальник було обрано для того, щоб визначити рівень схильності студентів до суперництва як ключової стратегії конкурентної взаємодії. Особливу увагу ми приділили шкалі «суперництво», оскільки вона безпосередньо відображає поведінковий вимір конкуренції. Отримані за цією шкалою бали дають змогу кількісно оцінити, наскільки студенти схильні відстоювати власні інтереси в конфліктних ситуаціях, що виникають у навчальному процесі

Методика «Мотивація до успіху» розроблена німецьким психологом Т. Елерсом. Вона призначена для вимірювання рівня прагнення особистості до досягнення мети та успіху в різних видах діяльності, насамперед у

навчальній та професійній. Опитувальник дає змогу оцінити, наскільки людина орієнтована на перемогу, які цілі ставить перед собою та як реагує на перешкоди.

Методика складається з 41 твердження. Респондент має відповісти на кожне з них «Так» або «Ні», залежно від того, чи згоден він із цим твердженням. Підрахунок балів здійснюється за спеціальним ключем, який враховує відповіді на певні питання. Сумарний бал інтерпретується за чотирма градаціями: низький рівень мотивації (1–10 балів), середній (11–16 балів), помірно високий (17–20 балів) і надто високий (понад 21 бал). Надто високий рівень може свідчити про надмірну зосередженість на успіху, що іноді призводить до ризикованої поведінки.

Методика не має вікових або статевих обмежень, однак рекомендується для використання з підліткового віку (від 14–15 років), коли мотиваційна сфера вже достатньо сформована. Для проведення опитування не потрібна спеціальна психологічна освіта, але інтерпретація результатів потребує знання психометрії.

Опитувальник Елерса є однією з найбільш уживаних методик діагностики мотивації досягнення в сучасній психології. Він широко застосовується в дослідженнях навчальної та професійної мотивації, у психології спорту, управлінні персоналом, а також у віковій та педагогічній психології. Методика має прийнятні показники надійності та валідності, що підтверджено багатьма емпіричними дослідженнями.

У нашому дослідженні цю методику було обрано для того, щоб оцінити рівень прагнення студентів до успіху в навчальній діяльності. Відповідно до теоретичних положень, мотивація досягнення є провідним внутрішнім чинником конструктивної конкуренції. Тому дані, отримані за цією шкалою, дають змогу зіставити мотиваційний профіль студента з його схильністю до суперництва та страху невдач, що є важливим для розуміння динаміки конкурентної взаємодії в студентському середовищі.

Методика «Мотивація до уникнення невдач» також розроблена німецьким психологом Т. Елерсом. Вона призначена для діагностики вираженості так званої захисної мотивації – тобто прагнення особистості уникати ситуацій, де можлива невдача, критика, осуд або втрата статусу. На відміну від мотивації до успіху, яка спонукає до активного досягнення, цей тип мотивації змушує людину обирати безпечніші стратегії поведінки.

Опитувальник складається з 30 рядків, кожен з яких містить три слова. Респондент обирає одне слово, яке найбільш точно його характеризує. Такий формат дещо відрізняється від традиційних «так/ні» опитувальників і потребує більшої уваги з боку респондента. Підрахунок балів здійснюється за спеціальним ключем; сума балів інтерпретується як низький (0–10 балів), середній (11–16), високий (17–20) або надто високий (понад 20) рівень мотивації до уникнення невдач.

Методика не має вікових або статевих обмежень, однак рекомендується для осіб віком від 14–15 років. Вона широко використовується в дослідженнях навчальної та професійної мотивації, психології стресу, а також у клінічній психології для діагностики тривожності та невротичних реакцій. Методика має задовільні показники надійності та валідності, підтверджені емпіричними дослідженнями.

У нашому дослідженні цю методику було обрано для того, щоб оцінити рівень страху невдач у студентів. Висока мотивація уникнення невдач у конкурентному середовищі, як свідчать дослідження, може призводити до соціальної інгібіції (гальмування активності) або до вибору деструктивних форм суперництва. Разом із методикою діагностики мотивації до успіху вона дає змогу кількісно оцінити два протилежні типи мотиваційної спрямованості, що є ключовими для розуміння конструктивної та деструктивної конкуренції в студентському середовищі.

Методика Дембо – Рубінштейн спочатку була розроблена Т. В. Дембо для вивчення самооцінки, а згодом доповнена С. Я. Рубінштейн. Пізніше А. М. Прихожан запропонувала модифікацію, яка дозволяє досліджувати не

лише самооцінку, а й рівень домагань особистості. Саме цей варіант використано в нашому дослідженні.

Методика призначена для визначення того, як людина оцінює себе за різними якостями (самооцінка), і якого рівня розвитку цих якостей вона прагне досягти (рівень домагань). Вона дає змогу виявити розрив між реальним і бажаним, що є важливим показником внутрішньої напруги, амбіцій та задоволеності собою.

У рамках нашого дослідження респондентам було запропоновано оцінити себе за сімома параметрами: здоров'я, розумові здібності, характер, авторитет серед однолітків, уміння працювати руками, зовнішність і впевненість у собі. Кожен параметр оцінювався за шкалою від 0 до 100, де 0 відповідає найнижчому рівню розвитку якості, а 100 – найвищому. Учасники мали зробити дві оцінки для кожної якості: поточний стан (самооцінка) і бажаний стан (рівень домагань). Для кожної якості респондент обирав числове значення від 0 до 100 із кроком 10.

Методика не має вікових обмежень, але традиційно використовується для підлітків і дорослих. Вона проста у проведенні, не потребує спеціальної психологічної освіти для збору даних, однак інтерпретація результатів вимагає врахування індивідуальних особливостей респондента (наприклад, схильності до ризику чи перфекціонізму). Методика широко застосовується в клінічній психології, педагогіці, професійній орієнтації та в дослідженнях мотиваційної сфери.

У нашому дослідженні методику Дембо – Рубінштейн було обрано для того, щоб кількісно оцінити рівень домагань студентів та зіставити його з показниками мотивації до успіху та страху невдач. Оскільки рівень домагань тісно пов'язаний із конкурентною поведінкою (чим вищі домагання, тим активніше студент може змагатися), отримані дані дозволили доповнити загальну картину психологічних особливостей конкурентної взаємодії студентів першого та четвертого курсів.

Авторська анкета. Для збору соціально-демографічних даних (курс, стать, вік) та суб'єктивної оцінки конкурентної ситуації в академічній групі автором роботи було розроблено анкету. Вона містить 10 запитань закритого типу. Відповіді подаються за п'ятибальною шкалою Лайкерта. Обробка результатів анкети здійснюється шляхом підрахунку відсотків для кожної відповіді окремо для студентів 1 та 4 курсів.

Отримані дані були опрацьовані за допомогою методів описової статистики (середнє арифметичне M , стандартне відхилення SD), t -критерію Велча для порівняння незалежних груп та коефіцієнта кореляції Пірсона.

Характеристика вибірки. Загальна вибірка дослідження склала 30 осіб: 17 студентів першого курсу та 13 студентів четвертого курсу. Серед першокурсників 12 дівчат (71%) та 5 юнаків (29%), їхній вік – 17–19 років. Серед четвертокурсників 8 дівчат (62%) та 5 юнаків (38%); більшість із них перебувають у віковій категорії 20–22 роки, однак четверо осіб мають 23 роки і старше. Загалом у вибірці переважають дівчата – 20 осіб (67%), юнаків – 10 (33%). Такий розподіл відображає загальну тенденцію до переважання жінок у психологічних та гуманітарних спеціальностях, за якими навчаються респонденти.

Всі учасники дослідження є студентами різних закладів вищої освіти України (переважно гуманітарного спрямування). Нерівномірність груп за кількістю (17 і 13) зумовлена добровільним характером участі в опитуванні.

Обмеження дослідження. Слід зазначити, що вибірка є відносно невеликою (30 осіб) та незбалансованою за статтю. Використання t -критерію Велча, стійкого до нерівності дисперсій та обсягів вибірок, дозволяє робити коректні статистичні висновки навіть за таких умов. Отримані результати потребують підтвердження на більшій вибірці. Перспективним напрямом подальших досліджень є лонгітюдний дизайн (спостереження за тими самими студентами впродовж навчання) та залучення студентів інших спеціальностей.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження конкурентної взаємодії студентів

У цьому підрозділі представлено результати емпіричного дослідження психологічних особливостей конкурентної взаємодії студентів першого та четвертого курсів. Спочатку розглянуто дані авторської анкети, що відображають суб'єктивне сприйняття студентами конкурентної ситуації в академічній групі. Далі наведено результати порівняльного аналізу за психодіагностичними методиками (Томаса-Кілманна, Елерса, Дембо-Рубінштейн) з використанням *t*-критерію Велча. Наприкінці подано кореляційний аналіз зв'язків між досліджуваними показниками (коефіцієнт кореляції Пірсона).

Результати анкетування дозволили виявити відмінності між студентами першого та четвертого курсів у сприйнятті конкурентної ситуації в академічній групі (повний текст анкети наведено в Додатку А). Ці відмінності стосуються як оцінки рівня суперництва, так і ставлення до конкуренції загалом.

Рівень суперництва. Першокурсники переважно оцінюють його як середній (53%), тоді як більшість четвертокурсників — як низький (60%). Жоден першокурсник не відзначив високого рівня суперництва, натомість серед четвертокурсників так відповіли 10% респондентів. Ця суб'єктивна оцінка збігається з об'єктивними даними методики Томаса-Кілманна, яка зафіксувала значуще вищий рівень суперництва саме у першокурсників. Різниця може пояснюватися тим, що старші студенти краще адаптуються до конкурентного середовища або знижують суб'єктивну оцінку змагальності через накопичений досвід.

Вплив на міжособистісні стосунки. Більшість опитаних обох курсів вважають, що суперництво не заважає дружнім стосункам — 73% першокурсників і 90% четвертокурсників. Конфлікти через суперництво траплялися кілька разів у 33% першокурсників і лише у 20% четвертокурсників. Це підтверджує загальну тенденцію до зниження

конкурентної напруги на старших курсах, яка також простежується за показниками мотивації до уникнення невдач (див. таблицю 2.2). Отже, конфліктність на початку навчання дещо вища, однак із роками студенти краще розмежовують конкуренцію в навчанні та особисті стосунки.

Ставлення до конкуренції. Негативне ставлення — як до джерела напруги — висловили 47% першокурсників і 30% четвертокурсників. Нейтральне переважає в обох групах (53% і 60%). Позитивну оцінку конкуренції як стимулу до розвитку не зазначив жоден першокурсник, але 10% четвертокурсників обрали саме цей варіант. Тобто зі збільшенням курсу ставлення до суперництва поступово пом'якшується, що корелює зі зростанням мотивації до успіху на четвертому курсі (див. таблицю 2.2).

Реакція на успіх інших. Більшість студентів реагують на досягнення одногрупників конструктивно — радіють або сприймають як мотивацію (60% першокурсників і 70% четвертокурсників). Заздрість відзначили лише 7% і 10% відповідно. Це свідчить про переважно здоровий характер конкуренції в обох групах, без виражених деструктивних проявів. Отже, переважна більшість студентів здатна сприймати чужий успіх без негативних емоцій.

Важливість бути кращим. Для більшості студентів обох курсів не є важливим бути кращим за інших у навчанні (67% першокурсників і 70% четвертокурсників). Це свідчить про те, що змагальність не є домінуючою цінністю, а навчання сприймається як спільна діяльність.

Таким чином, суб'єктивне сприйняття конкуренції, яке вдалося виявити за допомогою авторської анкети, добре узгоджується з теоретичними положеннями, викладеними в першому розділі. Нагадаємо, що конкуренція має амбівалентну природу: вона може як стимулювати особистісний розвиток (соціальна фасилітація), так і провокувати напругу або деструктивні конфлікти. Отримані дані свідчать про те, що на першому курсі конкурентна напруга відчувається студентами значно гостріше, ніж на четвертому. Це проявляється в тому, що першокурсники частіше оцінюють рівень

суперництва як середній, негативніше ставляться до конкуренції та дещо частіше повідомляють про конфлікти з одногрупниками.

Натомість на четвертому курсі картина змінюється: студенти сприймають суперництво переважно як низьке, ставляться до нього нейтрально або навіть позитивно, а конфлікти через конкуренцію трапляються рідше. Переважання нейтрального або конструктивного ставлення до конкурентності, а також відсутність заздрості (лише 7–10% респондентів) свідчать про те, що конкуренція в досліджуваних групах не набуває деструктивних форм. Вона залишається в межах здорового суперництва, яке стимулює розвиток, а не руйнує міжособистісні стосунки. Саме цей аспект — стимулювальний вплив успіхів інших — описується в теорії як явище соціальної фасилітації.

Дані авторської анкети відображають суб'єктивне сприйняття студентами конкурентної ситуації, тоді як стандартизовані методики (Томаса-Кілманна, Елерса, Дембо-Рубінштейн) дають змогу отримати кількісні показники мотиваційної сфери та поведінкових стратегій. Поєднання цих двох підходів забезпечує більш повну картину досліджуваного явища. Для кількісного порівняння показників конкурентної взаємодії студентів першого та четвертого курсів було використано t-критерій Велча, який дозволяє коректно порівнювати групи навіть за умови нерівності дисперсій та різної кількості респондентів у групах. Результати цього порівняльного аналізу наведено в таблиці 2.1.

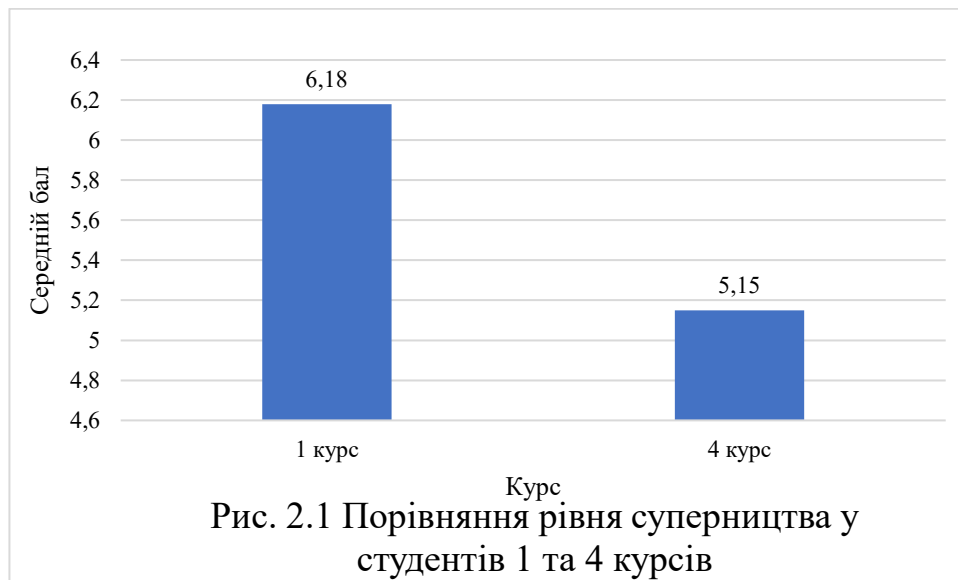
Таблиця 2.1.

Порівняння показників конкурентної взаємодії студентів 1 та 4 курсів ($M \pm SD$)

Показник	1 курс (n=17)	4 курс (n=13)	t-критерій	p-рівень
Суперництво (Томас-Кілманн)	6,18 $\pm$ 0,95	5,15 $\pm$ 0,69	3,41	0,002
Мотивація до успіху (Елерс)	14,76 $\pm$ 1,39	16,69 $\pm$ 1,18	-4,09	0,0003
Мотивація до уникнення невдач (Елерс)	12,88 $\pm$ 1,66	10,08 $\pm$ 1,26	5,28	<0,001
Рівень домагань(Дембо-Рубінштейн)	75,18 $\pm$ 21,56	89,31 $\pm$ 5,56	-2,59	0,018

Як видно з таблиці 2.1, за всіма досліджуваними показниками виявлено статистично значущі відмінності між студентами першого та четвертого курсів.

Наочно різницю між групами за показником суперництва ілюструє рисунок 2.1



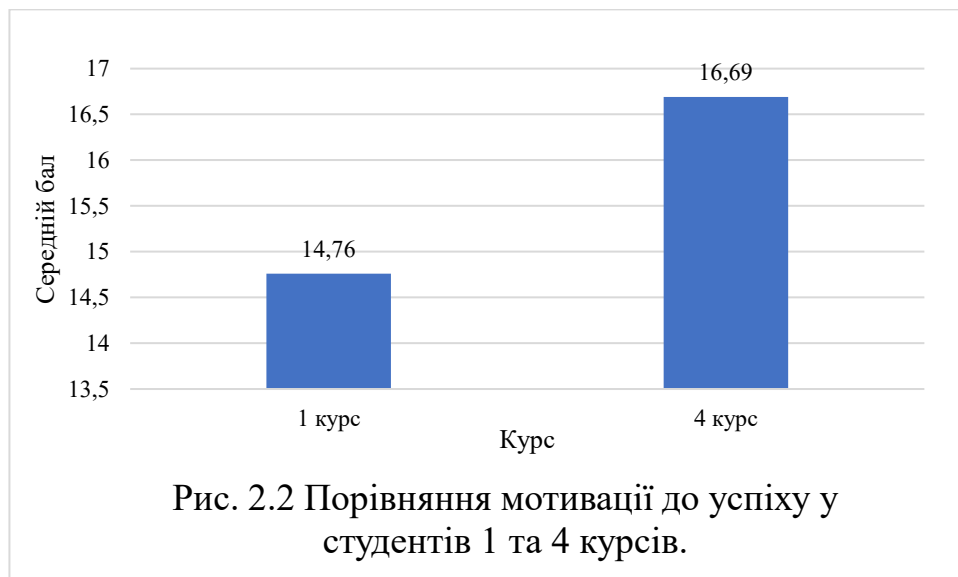
Аналіз результатів за методикою К. Томаса — Кілманна показав, що першокурсники демонструють вищий рівень суперництва ($6,18 \pm 0,95$), ніж студенти четвертого курсу ($5,15 \pm 0,69$); різниця є статистично значущою ($t = 3,41$; $p = 0,002$). Це означає, що на початку навчання студенти частіше обирають стратегію «виграш — програш», сприймаючи навчальну ситуацію як боротьбу за обмежені ресурси — оцінки, увагу викладачів, статус у групі, визнання одногрупників. Така поведінка є природною для етапу адаптації, адже попередні шкільні досягнення втрачають значущість, а в новому середовищі потрібно заново доводити свою компетентність і завойовувати авторитет.

До четвертого курсу рівень суперництва помітно знижується. Конкуренція за формальні рейтинги втрачає колишню гостроту, поступаючись місцем професійній самореалізації, підготовці до випуску, пошуку роботи чи вступу до магістратури. Випускники вже мають

сформовану мережу стабільних міжособистісних зв'язків, а соціальні ролі в групі розподілені чітко й не вимагають постійного підтвердження через конкуренцію. Це підтверджують і дані авторської анкети: лише 20% четвертокурсників повідомляють про конфлікти на фоні суперництва, тоді як серед першокурсників таких випадків значно більше — 33%. Таким чином, об'єктивні показники методики узгоджуються із суб'єктивними оцінками студентів.

Виявлена тенденція повністю відповідає моделі групової динаміки Б. Такмана. Першокурсники перебувають на стадії «штормінгу», яка характеризується боротьбою за лідерство, високою емоційною напругою та частими конфліктами. Натомість четвертокурсники досягають більш зрілих стадій «нормування» та «виконання», де взаємодія базується на усталених нормах, співпраці та спільній меті. Зниження рівня суперництва до випуску свідчить про успішне подолання кризових етапів розвитку студентського колективу та формування конструктивного конкурентного середовища.

Графічне порівняння мотивації до успіху у студентів 1 та 4 курсів наведено на рисунку 2.2



Мотивація до успіху виявилася значуще вищою у студентів четвертого курсу ($16,69 \pm 1,18$) порівняно з першокурсниками ($14,76 \pm 1,39$), при $t = -4,09$; $p < 0,001$. Високі бали за цією шкалою свідчать про прагнення ставити перед собою складні, але реалістичні цілі, орієнтуватися на якісне виконання

завдань і брати на себе відповідальність за результат. У навчальному контексті це проявляється в бажанні глибоко опанувати професію, брати участь у наукових заходах та виконувати кваліфікаційну роботу на високому рівні.

Із наближенням випуску студенти починають усвідомленіше ставитися до свого майбутнього: академічні досягнення безпосередньо впливають на працевлаштування, вступ до магістратури та формування кар'єрних перспектив. Крім того, за чотири роки навчання поступово формується стійка професійна ідентичність — студенти сприймають себе вже не просто як студентів, а як майбутніх фахівців у своїй галузі. Це підвищує внутрішню мотивацію до досягнень, оскільки успіх у навчанні стає особистісно значущим, а не лише засобом отримання оцінки.

Дані авторської анкети підтверджують цю тенденцію. Хоча більшість студентів обох курсів не вважають важливим бути кращим за інших (67% і 70%), серед четвертокурсників частка тих, хто сприймає успіхи одногрупників як мотивацію, є вищою — 20% проти 13% на першому курсі. Це означає, що на старших курсах конкуренція набуває іншого характеру: вона орієнтує студентів на власне зростання, а не на перемогу над іншими. Зростання мотивації до успіху в поєднанні з конструктивною реакцією на досягнення одногрупників свідчить про формування більш зрілої моделі конкурентної взаємодії в академічній групі.

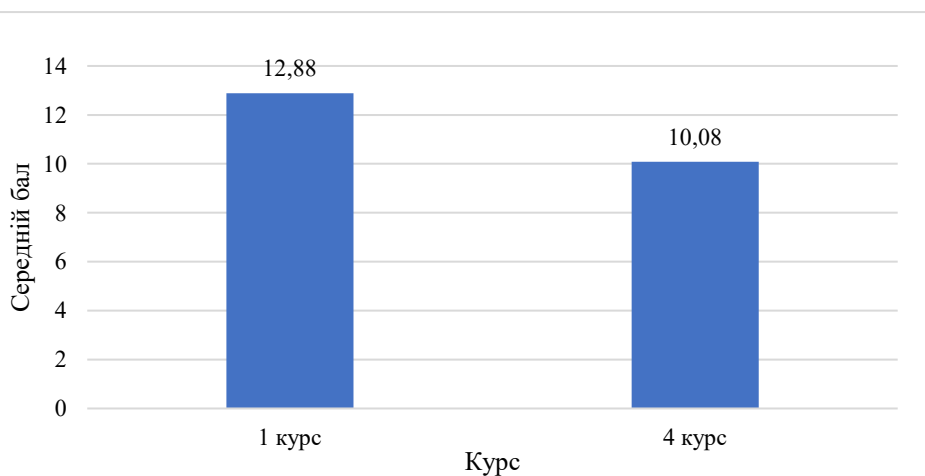


Рис. 2.3 Порівняння мотивації до уникнення невдач у студентів 1 та 4 курсів

Протилежна динаміка спостерігається для показника мотивації до уникнення невдач. Першокурсники мають значуще вищий рівень страху невдач ($12,88 \pm 1,65$), ніж четвертокурсники ($10,08 \pm 1,26$), різниця є статистично значущою ($t = 5,28$; $p < 0,001$). Високі бали за цією шкалою свідчать про переважання захисної мотивації: студент обирає легші завдання, щоб уникнути ризику, уникає ситуацій публічного порівняння і схильний до підвищеної тривожності. На початку навчання такі студенти нерідко бояться помилитися, отримати низьку оцінку, виглядати гірше за інших або не виправдати очікувань батьків чи викладачів.

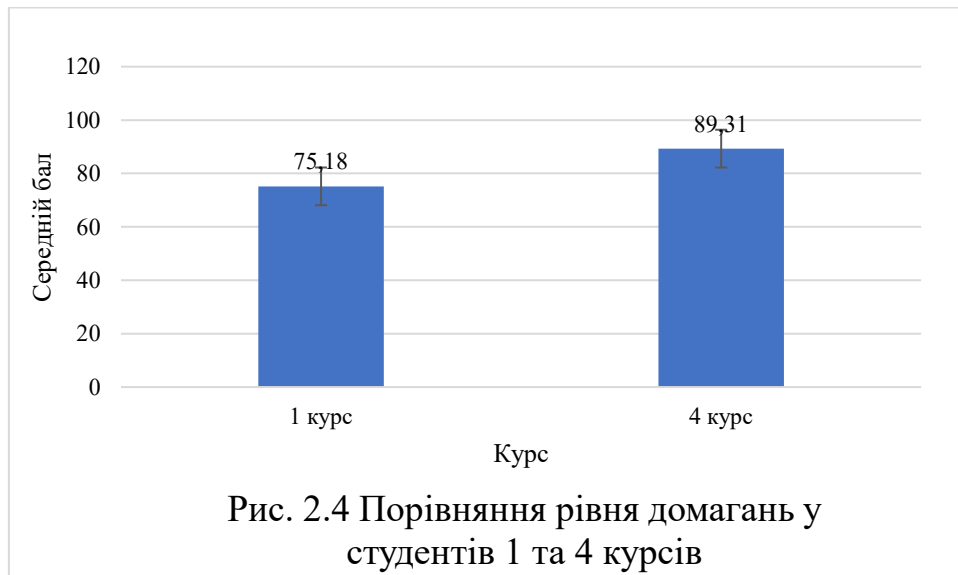
Першокурсники опиняються в абсолютно новому середовищі: незрозумілі правила, вищі вимоги, незнайомі люди. Цей стан невизначеності сам по собі підвищує тривожність. Додатковим чинником є соціальне порівняння в новій групі — ніхто не хоче опинитися серед тих, хто справляється гірше, особливо коли всі починають приблизно з однакових позицій. Чимало першокурсників відчувають також тиск відповідальності — перед батьками, які фінансують навчання, або перед собою через попередні успіхи в школі. Усе це разом призводить до тимчасового підвищення захисної мотивації, яка на цьому етапі виконує певну адаптивну функцію, однак у разі закріплення може перешкоджати розвитку.

До четвертого курсу ситуація суттєво змінюється. Накопичений досвід — і успішних, і невдалих дій — поступово формує реалістичніше ставлення до власних можливостей: студенти починають розуміти, що невисока оцінка не є катастрофою, помилки є нормальною частиною навчального процесу, а окремі невдачі не визначають їхню загальну спроможність. Разом із цим зростає стресостійкість, впевненість у собі та готовність братися за складніші завдання. Цю динаміку підтверджують і дані авторської анкети: четвертокурсники рідше стикаються з конфліктами через конкуренцію (20% проти 33% на першому курсі) і частіше реагують на успіхи одногрупників позитивно (70% проти 60%). Зниження страху невдач відкриває простір для

переходу від захисної поведінки до більш відкритої конкурентної взаємодії, де помилки сприймаються не як загроза, а як частина шляху до результату.

Рівень домагань (методика Дембо-Рубінштейн) також є значуще вищим у студентів четвертого курсу ($89,31 \pm 5,56$) порівняно з першокурсниками ($75,18 \pm 21,56$), при $t = -2,59$; $p = 0,018$. Рівень домагань відображає той рівень досягнень, який людина вважає для себе бажаним і реально досяжним — він може бути адекватним, заниженим або завищеним залежно від співвідношення з реальними можливостями особистості.

Як видно з рис. 2.4, середній бал рівню домагань у четвертокурсників є вищим ніж у першокурсників.



На першому курсі спостерігається значна неоднорідність показників: стандартне відхилення становить 21,56, а індивідуальні значення розподілені в широкому діапазоні — від 20 до 100 балів. Це означає, що серед першокурсників одночасно присутні студенти з дуже низькими домаганнями та студенти з максимальними, нерідко нереалістичними очікуваннями від себе. Такий розкид відображає різний рівень попередньої підготовки, навчальної мотивації та ступінь професійної визначеності. Частина студентів ще не має чітких уявлень про своє майбутнє, інші вже сформулювали конкретні цілі, однак не завжди співвіднесли їх із реальними можливостями. Саме ця невідповідність між домаганнями та самооцінкою власних ресурсів

може бути одним із джерел тривожності та підвищеного страху невдач, характерних для першого курсу.

До четвертого курсу більшість студентів уже визначилися з професійним спрямуванням, планують вступ до магістратури або пошук роботи, частина вже має досвід практики. Усвідомлення конкретних перспектив спонукає їх ставити вищі, але водночас більш реалістичні цілі. Саме тому домагання зростають і водночас стають значно однорідніші — стандартне відхилення зменшується з 21,56 до 5,56. Це свідчить не лише про підвищення рівня амбіцій, а й про те, що більшість четвертокурсників уже сформували збалансоване уявлення про власні можливості. Високі та відносно стабільні домагання випускників відображають поєднання впевненості у своїх силах із реалістичним розумінням того, чого вони прагнуть досягти, — що є важливою передумовою як для успішного працевлаштування, так і для продовження освіти.

Таким чином, проведений порівняльний аналіз засвідчив, що конкурентна взаємодія студентів зазнає суттєвих змін протягом навчання в університеті. На першому курсі домінують вищий рівень суперництва та страху невдач, але нижча мотивація до успіху та нижчі домагання. На четвертому курсі картина змінюється: суперництво та страх невдач знижуються, а мотивація до успіху та рівень домагань зростають. Всі виявлені відмінності є статистично значущими ($p < 0,05$), що підтверджує гіпотезу про позитивний вплив навчання у вищому закладі на розвиток конструктивних форм конкурентної взаємодії.

Якщо порівняльний аналіз показав, як змінюються окремі показники від першого до четвертого курсу, то інше важливе питання – чи існують зв'язки між самими цими показниками. Наприклад, чи пов'язане суперництво з мотивацією до успіху? Чи впливає страх невдач на прагнення до досягнень? Адже студенти з високим рівнем суперництва можуть мати як високу, так і низьку мотивацію до успіху – це залежить від багатьох факторів. Для того, щоб зрозуміти, чи є між цими характеристиками стійкий зв'язок, одного

порівняння груп недостатньо. Тому було проведено кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції Пірсона) на всій вибірці ($n=30$). Його результати наведено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Кореляційні зв'язки між показниками конкурентної взаємодії ($n=30$)

Пара змінних	Коефіцієнт кореляції	p-рівень
Суперництво – Мотивація до успіху	0,06	0,748
Суперництво – Мотивація до уникнення невдач	0,28	0,132
Мотивація до успіху – Мотивація до уникнення невдач	-0,59	<0,001

Як видно з таблиці 2.2, перші два зв'язки — між суперництвом і мотивацією до успіху ($r = 0,06$; $p = 0,748$) та між суперництвом і уникненням невдач ($r = 0,28$; $p = 0,132$) — виявились статистично незначущими. Це означає, що схильність до конкурентної поведінки не визначається безпосередньо мотиваційною спрямованістю особистості. Іншими словами, студент може активно змагатися з оточенням незалежно від того, чи прагне він до успіху, чи намагається уникнути невдачі — обидві ці характеристики виявились відносно незалежними від вибору конкурентної стратегії. Тобто суперництво, ймовірно, формується під впливом інших факторів – наприклад, атмосфери в групі, ставлення викладачів, особистого досвіду або самооцінки студента.

Таке розходження є теоретично значущим. Воно вказує на те, що суперництво як поведінковий патерн формується не стільки внаслідок внутрішньої мотиваційної структури, скільки під впливом зовнішніх та ситуативних чинників — атмосфери в групі, стилю педагогічного спілкування, системи оцінювання, а також індивідуально-психологічних властивостей, зокрема самооцінки та схильності до соціального порівняння. Іншими словами, те, як студент поводить себе в конкурентній ситуації, більшою мірою залежить від контексту (як оцінюють, чи підтримують викладачі, чи

прийнято в групі змагатися), ніж від внутрішнього прагнення до успіху чи страху невдачі.

Це узгоджується з теоретичними положеннями, викладеними у першому розділі: конкурентна поведінка є багатокомпонентним явищем, і мотиваційний компонент хоча й відіграє певну роль, однак не є єдиним і навіть не завжди провідним її детермінантом.

Окремої уваги заслуговує коефіцієнт $r = 0,28$ між суперництвом та уникненням невдач. Хоча він не досягає рівня статистичної значущості, певна змістова закономірність у цьому зв'язку простежується: студенти з вищим страхом невдач дещо частіше обирають конкурентну стратегію. Це можна пояснити захисним характером такої поведінки: студент, який боїться отримати низьку оцінку або виглядати гірше за інших, може вдаватися до надмірно активного суперництва як способу підтвердити власну спроможність і захистити себе від критики. У такому випадку конкуренція стає не засобом досягнення мети, а реакцією на внутрішню тривогу.

Втім, через невеликий обсяг вибірки ($n = 30$) цей зв'язок не досяг статистичної значущості, тому його варто розглядати лише як тенденцію, що потребує перевірки на більшому масиві даних.

Єдиний статистично значущий зв'язок виявлено між мотивацією до успіху та мотивацією до уникнення невдач ($r = -0,59$; $p < 0,001$). Це негативний зв'язок помірної сили: чим вищий у студента рівень прагнення до досягнень, тим нижчий рівень страху невдач, і навпаки. Такий результат узгоджується з класичним положенням Д. МакКлелланда та Х. Хекхаузена про протилежну природу цих двох мотиваційних векторів.

Студенти, орієнтовані на результат, як правило, менше зосереджуються на можливих помилках — вони сприймають труднощі як завдання, а не як загрозу. Водночас висока тривога щодо невдачі поєднується зі зниженою готовністю ставити складні цілі. Зокрема, студенти з переважанням страху невдач частіше обирають простіші завдання, уникають ризику та відмовляються від участі там, де результат непередбачуваний. Ті ж, хто

орієнтований на успіх, більш схильні братися за складні проєкти, пробувати нове й продовжувати після невдач.

Отже, мотиваційна структура студента є внутрішньо узгодженою: обидва її полюси перебувають у стійкому взаємозв'язку, що підтверджує валідність використаного діагностичного інструментарію.

Загалом кореляційний аналіз підтвердив головний висновок порівняльного дослідження: суперництво не залежить безпосередньо від мотиваційного профілю студента і формується на перетині особистісних, групових та ситуативних чинників. Студент із невисокою мотивацією до успіху може активно змагатися, якщо цього вимагає атмосфера в групі чи система оцінювання, тоді як амбітна людина може уникати конкуренції, коли в групі домінує думка про співпрацю. Навчальна мотивація (прагнення успіху та страх невдач) — це єдина внутрішньо пов'язана система, яка визначає спрямованість навчальної діяльності: готовність братися за складні завдання, ставлення до ризику, наполегливість у досягненні мети. Конкурентна взаємодія — це не результат одного чинника, а переплетіння особистісних мотивів, групових норм і зовнішніх умов навчання. Тому для розуміння впливу конкуренції на студентів важливо враховувати не лише їхні внутрішні орієнтації, а й середовище, в якому вони навчаються.

Висновки до розділу 2

1. У другому розділі було організовано та проведено емпіричне дослідження психологічних особливостей конкурентної взаємодії студентів першого та четвертого курсів. Дослідження здійснювалося у форматі онлайн-опитування, що забезпечило зручність для респондентів та анонімність відповідей. Для збору даних використовувалася авторська анкета, спрямована на виявлення суб'єктивного сприйняття конкуренції, а також чотири стандартизовані психодіагностичні методики: Томаса-Кілманна (діагностика стилів поведінки в конфлікті, зокрема суперництва), Елерса — мотивація до успіху, Елерса — мотивація до уникнення невдач, а також методика Дембо-

Рубінштейн для оцінки рівня домагань. Загальна вибірка дослідження склала 30 осіб, з яких 17 – студенти першого курсу, а 13 – четвертого. Статистична обробка отриманих даних включала методи описової статистики (обчислення середнього арифметичного M та стандартного відхилення SD), t -критерій Велча для порівняння незалежних груп (який є стійким до нерівності дисперсій та обсягів вибірок), а також коефіцієнт кореляції Пірсона для виявлення зв'язків між досліджуваними показниками. Такий комплексний підхід дозволив не лише порівняти рівень вираженості конкурентних характеристик у студентів різних курсів, але й встановити, наскільки ці характеристики пов'язані між собою.

2. Дані авторської анкети показали, що першокурсники частіше оцінюють рівень суперництва в групі як середній (53%), тоді як четвертокурсники – переважно як низький (60%). Ставлення до конкуренції у першокурсників є переважно негативним (47% вважають її джерелом напруги), тоді як серед випускників домінує нейтральне ставлення (60%). Конфлікти через суперництво трапляються частіше на першому курсі (33% проти 20% на четвертому), що узгоджується з даними методики Томаса-Кілманна про вищий рівень суперництва у першокурсників. Водночас більшість студентів обох груп позитивно реагують на успіхи одногрупників – 60% першокурсників і 70% четвертокурсників відповіли, що радіють або сприймають досягнення інших як мотивацію. Лише 7-10% респондентів відзначили почуття заздрості. Це свідчить про те, що конкурентна взаємодія в обох досліджуваних групах має переважно конструктивний характер, а деструктивні прояви (конфлікти, заздрість) не є домінуючими.

3. Порівняльний аналіз за психодіагностичними методиками виявив статистично значущі відмінності між групами за всіма чотирма показниками. Рівень суперництва вищий у першокурсників, що відповідає стадії «штормінгу» в моделі групової динаміки Б. Такмана — періоду боротьби за статус та розподіл ролей; студенти четвертого курсу перебувають на більш зрілих стадіях «нормування» та «виконання», де внутрішньогрупова напруга

помітно знижується. Мотивація до успіху вища у четвертокурсників, що відображає зростання професійної спрямованості та усвідомленішого ставлення до майбутньої кар'єри. Натомість мотивація до уникнення невдач вища у першокурсників — це пов'язано з адаптаційною тривожністю, невизначеністю щодо власних можливостей та страхом не виправдати очікування. Рівень домагань також вищий у четвертокурсників; при цьому на першому курсі спостерігається значна розкиданість показників (велике стандартне відхилення), тоді як до четвертого курсу домагання стають не лише вищими, а й більш однорідними.

4. Кореляційний аналіз показав, що суперництво статистично не пов'язане ні з мотивацією до успіху, ні з уникненням невдач ($p > 0,05$), що свідчить про відносну незалежність конкурентної поведінки від мотиваційних орієнтацій. Іншими словами, студент може активно змагатися з одногрупниками незалежно від того, чи прагне він до високих результатів, чи намагається уникнути помилок. Це означає, що на формування суперництва в студентській групі більше впливають зовнішні чинники – атмосфера в групі, стиль викладання, система оцінювання, – ніж внутрішні мотиви. Водночас між мотивацією до успіху та уникненням невдач виявлено сильний негативний зв'язок ($r = -0,59$; $p < 0,001$), який підтверджує протилежну природу цих двох мотиваційних тенденцій. Це означає, що студенти, які бояться невдач, рідше ставлять перед собою амбітні цілі, і навпаки – ті, хто орієнтований на успіх, значно менше переймаються можливими помилками. Такий результат має практичне значення: для підвищення мотивації до успіху варто передусім працювати над зниженням страху невдач, адже ці дві характеристики тісно пов'язані.

Загалом отримані дані свідчать про те, що впродовж навчання в університеті рівень суперництва та страху невдач знижується, тоді як мотивація до успіху та рівень домагань зростають. Така динаміка є свідченням успішної адаптації студентів до освітнього середовища, поступового формування професійної ідентичності та зростання

психологічної стійкості. Це дає підстави стверджувати, що навчання у закладі вищої освіти сприяє переходу від напруженої змагальності до більш зрілих форм конкуренції, де суперництво не руйнує стосунки в групі, а слугує стимулом для особистісного та професійного розвитку.

РОЗДІЛ 3

ПРОГРАМА ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РОЗВИТКУ КОНСТРУКТИВНОЇ КОНКУРЕНТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СТУДЕНТСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ

3.1. Програма розвитку конструктивної конкурентної взаємодії для студентів

На основі результатів емпіричного дослідження, яке показало, що першокурсники мають вищий рівень суперництва та страху невдач, але нижчу мотивацію до успіху та домагань порівняно з четвертокурсниками, розроблено практичні рекомендації.

Запропонована програма ґрунтується на результатах емпіричного дослідження, викладених у розділі 2. Вона враховує ключові виявлені закономірності: високий рівень суперництва та страху невдач у першокурсників ($6,18 \pm 0,95$ та $12,88 \pm 1,66$ відповідно), негативний кореляційний зв'язок між страхом невдач та мотивацією до успіху ($r = -0,59$), а також відсутність зв'язку між суперництвом та мотиваційними орієнтаціями. Програма орієнтована на студентів першого курсу, оскільки саме вони найбільше потребують допомоги в адаптації та формуванні конструктивних конкурентних стратегій. Окремі елементи програми можуть бути використані також для студентів старших курсів.

Мета програми – створити умови для розвитку конструктивної конкурентної взаємодії в студентському колективі через зниження страху невдач, підвищення мотивації до успіху та формування позитивного сприйняття успіхів інших (соціальна фасилітація). Програма орієнтована на студентів першого курсу, оскільки саме вони мають найвищий рівень суперництва та страху невдач.

Завдання програми:

1. Знизити рівень страху невдач у студентів через нормалізацію поняття «помилка» та формування ростових установок.

2. Підвищити мотивацію до успіху шляхом постановки реалістичних цілей (техніка SMART) та рефлексії власних досягнень.

3. Сформувати навички конструктивного вирішення конфліктів та співпраці в умовах конкурентного середовища.

4. Навчити студентів позитивно реагувати на успіхи одногрупників (соціальна фасилітація) та використовувати їх як стимул для власного розвитку.

Цільова аудиторія: студенти першого курсу (академічна група 12-15 осіб).

Тривалість: 6 занять по 2 години (1-2 рази на тиждень).

Організаційні умови: заняття проводяться у форматі тренінгу з елементами дискусій, рольових ігор, рефлексивних вправ та роботи в малих групах. Ведучий – психолог або спеціально підготовлений куратор. Приміщення має бути пристосоване для роботи в колі.

Тематичний план програми

№	Назва заняття	Мета	Час
1	«Формування групової згуртованості та безпечного середовища»	Згуртувати групу, знизити первинну тривожність, створити безпечну атмосферу	2
2	«Моя роль у конфлікті»	Усвідомити власні конкурентні стратегії (на основі методики Томаса-Кілманна)	2
3	«Чому я боюся помилитися?»	Нормалізувати поняття «помилка», сформувати ростове мислення	2
4	«Від страху до успіху: як ставити цілі»	Навчити ставити реалістичні цілі (SMART), підвищити мотивацію до успіху	2
5	«Конкуренція чи співпраця?»	Навчити конструктивних способів розв'язання конфліктів, розвинути навички командної роботи	2
6	«Твій успіх – не мій програш»	Сформувати позитивну реакцію на успіхи інших (соціальна фасилітація)	2

Детальний опис занять:

Заняття 1. «Формування групової згуртованості та безпечного середовища» (2 год.)

Мета: згуртувати групу, знизити первинну тривожність, створити безпечну атмосферу.

Вступна частина (15 хв). Ведучий представляє себе та мету тренінгу, пояснює правила роботи в групі (конфіденційність, активність, право на власну думку, відсутність критики).

Основна частина (1 год. 20 хв).

Вправа «Сніжний ком» (20 хв). Учасники по черзі називають своє ім'я та прикметник, що починається на першу літеру імені (наприклад, «Максим – мудрий»). Наступний учасник повторює всі попередні імена. Вправа сприяє запам'ятовуванню імен та створює позитивний емоційний фон.

Вправа «Правила групи» (20 хв). Учасники разом з ведучим формулюють правила роботи в групі (наприклад, «не перебивай», «поважай думку іншого», «тут немає правильних чи неправильних відповідей»). Правила записуються на плакат.

Вправа «Знайди свого» (20 хв). Кожен учасник отримує картку з назвою емоції (радість, смуток, здивування, гнів тощо). Не показуючи картку, він має зобразити цю емоцію мімікою та жестами. Інші учасники вгадують. Вправа знімає напругу та сприяє неформальному спілкуванню.

Вправа «Мої очікування» (20 хв). Кожен учасник записує на стікері свої очікування від тренінгу («чого я хочу навчитися», «які проблеми вирішити»). Стікери приклеюються на плакат «Наші очікування».

Заклучна частина (25 хв). Рефлексія: кожен учасник по колу відповідає на запитання: «Що було сьогодні найважливішим для мене?», «З яким настроєм я йду?». Ведучий підсумовує заняття.

Заняття 2. «Моя роль у конфлікті» (2 год.)

Мета: усвідомити власні конкурентні стратегії (на основі методики К. Томаса).

Вступна частина (10 хв). Привітання, коротке повторення правил, нагадування про конфіденційність.

Основна частина (1 год. 30 хв).

Міні-лекція: «П'ять стилів поведінки в конфлікті» (20 хв). Ведучий розповідає про модель Томаса-Кілманна: суперництво, співпраця, компроміс, уникнення, пристосування. Наводить приклади з навчального життя.

Самостійна робота: проведення методики (20 хв). Студенти заповнюють опитувальник Томаса-Кілманна (30 пар тверджень). Після завершення вони визначають свій домінуючий стиль за ключем.

Робота в малих групах (30 хв). Учасники об'єднуються в групи по 3-4 особи за однаковим (або подібним) стилем поведінки. Вони обговорюють: «Які переваги та недоліки мого стилю?», «В яких ситуаціях він найбільш ефективний?», «Як мій стиль впливає на стосунки в групі?».

Загальне обговорення (20 хв). Представник від кожної групи презентує результати. Ведучий підсумовує: не існує «поганих» чи «хороших» стилів, важливо вміти використовувати різні стратегії залежно від ситуації.

Заключна частина (20 хв). Рефлексія: «Що нового я дізнався про себе?», «Чи згоден я з результатом?». Побажання групі.

Заняття 3. «Чому я боюся помилитися?» (2 год.)

Мета: нормалізувати поняття «помилка», сформувати ростове мислення.

Вступна частина (10 хв). Привітання, нагадування про правила. Ведучий пропонує згадати, яке запитання викликало найбільшу тривогу в студентів за час навчання (очікувана відповідь: «боюся отримати низьку оцінку», «боюся виглядати дурним»).

Основна частина (1 год. 20 хв).

Міні-лекція: «Помилка – це досвід» (20 хв). Ведучий розповідає про концепцію ростових установок К. Двек («фіксований мислення» vs «ростове мислення»). Наводить приклади відомих людей, які досягли успіху завдяки

тому, що не боялися помилок (Томас Едісон, Стів Джобс, Джоан Роулінг). Акцент: помилка – не катастрофа, а джерело інформації для покращення.

Вправа «Моя найбільша помилка та що я з неї виніс» (25 хв). Учасники по черзі (за бажанням) розповідають про ситуацію, в якій вони помилилися (в навчанні, у стосунках, у хобі). Головне – не сама помилка, а те, який корисний досвід вони з цього отримали. Інші учасники не критикують, не дають порад, лише слухають і підтримують.

Техніка «Переформулювання невдачі» (20 хв). Ведучий роздає картки з типовими деструктивними фразами («Я провалив іспит», «Мені відмовили в стажуванні», «Моя курсову розкритикували»). Завдання: переписати цю фразу в конструктивну («Я отримав інформацію про свої прогалини, тепер знаю, що підтягнути», «Це досвід, який допоможе мені краще підготуватися наступного разу», «Критика – це можливість побачити слабкі місця та покращити роботу»).

Групова дискусія «Чи важливо колись помилятися?» (15 хв).

Заклучна частина (20 хв). Рефлексія: «Що змінилося в моєму ставленні до помилок?», «Яку фразу з техніки переформулювання я візьму собі?». Ведучий підсумовує: помилка – це не вирок, а крок до зростання.

Заняття 4. «Від страху до успіху: як ставити цілі» (2 год.)

Мета: навчити ставити реалістичні цілі (SMART), підвищити мотивацію до успіху.

Вступна частина (10 хв). Привітання, нагадування про попереднє заняття. Ведучий запитує: «Чи змінилося ваше ставлення до помилок?».

Основна частина (1 год. 20 хв).

Міні-лекція: «Технологія SMART для постановки цілей» (20 хв). Ведучий розповідає про критерії SMART: конкретність (Specific), вимірність (Measurable), досяжність (Achievable), релевантність (Relevant), обмеженість у часі (Time-bound). Наводить приклади «не-SMART» мети («хочу добре вчитися») та SMART-мети («хочу отримати 85 балів на іспиті з психології, для чого щодня вчитиму 30 хвилин»).

Вправа «Моя SMART-мета на семестр» (25 хв). Кожен учасник обирає одну навчальну або особисту мету на поточний семестр і формулює її за технологією SMART. Результати записуються в робочі зошити.

Робота в парах «Поділися своєю метою» (20 хв). Студенти об'єднуються в пари, розповідають один одному про свою SMART-мету, отримують зворотний зв'язок, допомагають скоригувати формулювання.

Вправа «Щоденник успіху» (15 хв). Ведучий пропонує кожному учаснику завести «щоденник успіху» (в зошиті або в телефоні), куди щодня записувати хоча б одну маленьку перемогу (навіть «вчасно прокинувся» або «виконав домашнє завдання»). Це формує звичку помічати власні успіхи, підвищує самооцінку та мотивацію.

Заключна частина (15 хв). Рефлексія: «Чи легко було сформулювати SMART-мету?», «Чому важливо записувати свої успіхи?». Ведучий підсумовує: реалістичні цілі та звичка відстежувати прогрес – ключ до підвищення мотивації.

Заняття 5. «Конкуренція чи співпраця?» (2 год.)

Мета: навчити учасників аналізувати власні конкурентні стратегії, розвинути навички конструктивної взаємодії в групі та розуміння переваг співпраці.

Вступна частина (10 хв). Привітання учасників, оголошення теми та мети заняття. Коротке нагадування про стилі поведінки в конфлікті (суперництво, співпраця, компроміс, уникнення, пристосування), які були розглянуті на попередньому занятті. Акцент на тому, що сьогодні вони розглянуть, як ці стратегії працюють у реальних ситуаціях і яка з них є найбільш ефективною.

Основна частина (1 год. 35 хв).

Розбір кейсів з навчального життя (35 хв). Учасники об'єднуються в малі групи по 4-5 осіб. Кожна група отримує картку з описом ситуації (наприклад: «Двоє студентів претендують на одну стипендію», «Група отримала завдання зробити спільний проєкт, але один учасник не працює»).

Завдання: за 15 хвилин обговорити, які стилі поведінки проявляються, та запропонувати найкращий спосіб вирішення. Потім представник від кожної групи презентує результати (по 3 хвилини). Ведучий організовує коротке обговорення.

Рольова гра «Спільний проєкт» (30 хв). Вся група отримує завдання: протягом 15 хвилин придумати та презентувати ідею спільного заходу (наприклад, «Студентський квартирник» або «Квіз про викладачів»). Учасники мають домовитися про розподіл ролей, згенерувати ідеї, ухвалити рішення. Після завершення – обговорення (15 хв): «Що допомагало, а що заважало працювати разом?», «Які стилі поведінки використовували?».

Мозковий штурм «Як зменшити конкуренцію в групі?» (25 хв). Ведучий пропонує учасникам за 10 хвилин запропонувати якомога більше ідей, як зменшити деструктивну конкуренцію в академічній групі (наприклад, «частіше робити групові проєкти», «не порівнювати студентів публічно»). Усі ідеї записуються на фліпчарті. Потім учасники голосують за 2-3 найбільш реальних варіанти.

Заклучна частина (20 хв). Рефлексія: «Чи можна конкурувати конструктивно?», «Які навички командної роботи я хочу розвинути?». Кожен учасник по колу ділиться однією думкою.

Заняття 6. «Твій успіх – не мій програш» (2 год.)

Мета: сформувати позитивне сприйняття успіхів інших, знизити рівень заздрості та «соціального порівняння» в групі.

Вступна частина (10 хв). Привітання. Запитує: «Як ви зазвичай реагуєте, коли хтось отримує кращу оцінку, стипендію або хвалу викладача?». Акцент: це нормально, але важливо навчитися використовувати чужі успіхи для власного розвитку.

Основна частина (1 год. 20 хв).

Групова дискусія «Звідки береться заздрість?» (25 хв). Ведучий пропонує обговорити:

- Чому ми порівнюємо себе з іншими? (теорія соціального порівняння Л. Фестінгера)

- Які емоції викликає чужий успіх?
- Чи може заздрість бути корисною?

Разом роблять висновок: деструктивна заздрість забирає енергію та псує стосунки; конструктивна – може стати сигналом, чого ми самі хочемо досягти.

Техніка «Переформулювання успіху» (25 хв). Ведучий роздає картки з типовими фразами, що виникають при чужому успіху:

- «Йому просто пощастило» → «Які кроки він зробив, щоб цього досягти?»
- «Вона краща за мене» → «Чого саме я можу навчитися з її досвіду?»
- «Я ніколи так не зможу» → «Що мені варто змінити у своїх діях?»

Кожен учасник отримує одну фразу та самостійно переписує її в конструктивну. За бажанням зачитують приклади.

Індивідуальна вправа «Що я можу взяти?» (20 хв). Кожен студент записує (на аркуші або в телефоні):

1. Одну людину з навчального оточення, чиї досягнення викликають найбільше емоцій.
2. Конкретний її успіх (без оцінок, просто факт).
3. Припущення: які дії допомогли їй цього досягти?
4. Один крок, який він зробить найближчим часом, щоб покращити власний результат.

Після завершення охочі (за бажанням) діляться своїми висновками. Ведучий підкреслює: це не про заздрість, а про створення власного плану дій.

Вправа в парах «Мій успіх – твій ресурс» (20 хв). Учасники об'єднуються в пари. Кожен розповідає про одне своє досягнення (у навчанні, спорті, хобі – навіть невелике) та про те, що йому допомогло. Партнер має знайти в цьому досвіді щось корисне для себе та подякувати. Потім пари міняються ролями.

Заклучна частина (15 хв). Рефлексія: «Що нового я дізнався про себе та свої реакції?», «Як я можу використовувати успіхи інших для власного розвитку?». Ведучий підсумовує: успіх одногрупника не зменшує ваші власні шанси, а навпаки – може показати можливі шляхи досягнення цілей. Здорова конкуренція – це коли ти радієш за іншого і береш у нього корисні стратегії.

Запропонована програма охоплює ключові напрями роботи з першокурсниками: згуртування групи, усвідомлення власних конкурентних стратегій, подолання страху невдач, постановку реалістичних цілей, розвиток навичок співпраці та позитивного сприйняття успіхів інших. Послідовність занять вибудована відповідно до виявлених закономірностей (зниження страху невдач передують підвищенню мотивації до успіху, оскільки ці показники негативно корелюють). Програма може бути реалізована психологічною службою університету або кураторами академічних груп на початку навчального року. Для оцінки ефективності доцільно провести вхідне та вихідне діагностичне зрізи з використанням тих самих методик (Томаса-Кілманна, Елерса, Дембо-Рубінштейн).

3.2. Рекомендації для кураторів та психологічної служби

Результати проведеного емпіричного дослідження дають змогу сформулювати низку практичних рекомендацій, адресованих насамперед кураторам академічних груп та працівникам психологічної служби. Саме ці фахівці найбільше впливають на психологічний клімат у групі та адаптацію першокурсників до освітнього середовища. Викладачі ж зосереджені на передачі знань, а от куратори та психологи мають пряму можливість працювати зі страхами, тривожністю та міжособистісними конфліктами студентів. Тому всі подальші поради звернені саме до них.

Дослідження виявило сильний негативний кореляційний зв'язок між мотивацією до успіху та страхом невдач ($r = -0,59$; $p < 0,001$). Це означає, що високий рівень тривожності блокує прагнення до досягнень. Іншими словами, поки студент панічно боїться отримати низьку оцінку, виглядати

дурним або не виправдати очікувань, він не зможе налаштуватися на успіх – його енергія йтиме на уникнення невдач, а не на досягнення цілей. Тому головний акцент у роботі з першокурсниками має бути зміщений: **спочатку знижуємо страх невдач, створюємо безпечне середовище, і лише потім – розвиваємо мотивацію до успіху**. Цей принцип є основою всіх наступних рекомендацій.

Варто почати з того, що високий рівень страху невдач у першокурсників ($12,88 \pm 1,66$) – це не просто статистичний показник, а маркер серйозного психологічного бар'єру. Як показало дослідження, типова реакція першокурсника на складне завдання або низьку оцінку – це не «спробую ще раз», а «я невдаха, я ні на що не здатен». Це явище, відоме в психології як «фіксована установка» (fixed mindset) [за теорією К. Двек], коли людина сприймає свої здібності як незмінні, а будь-яка невдача стає вироком її особистості. Саме тому куратору варто свідомо створювати ситуації, де помилка не призводить до публічного осуду. Наприклад, під час обговорення результатів першої модульної контрольної роботи можна акцентувати увагу не на незадовільних оцінках, а на тому, що «цей результат показує, над чим ще треба попрацювати». Такий підхід зміщує фокус з оцінювання особистості на аналіз конкретних помилок. Це, згідно з дослідженнями в галузі психології навчання, сприяє формуванню «установки на зростання» (growth mindset), яка, на відміну від «фіксованої», дозволяє студенту бачити в невдачі не кінець, а лише етап на шляху до мети.

Більше того, куратор може публічно подякувати тому, хто визнав свою помилку. Це не лише знімає стигму з «невдахи», але й демонструє всій групі, що помилка є прийнятною і навіть може бути корисною для спільного аналізу. Психологічні дослідження підтверджують, що публічне визнання помилки авторитетною особою (наприклад, куратором) є одним з найефективніших способів зниження «соціальної тривожності» в групі. Це створює так званий «безпечний простір», де студенти не бояться виглядати безглуздо. Важливо, що цей ефект посилюється, коли куратор сам демонструє

власну вразливість на прикладі свого досвіду — розповідає про свої студентські провали, невдалі іспити, конфлікти з викладачами. Така поведінка, яку в соціальній психології називають «self-disclosure» (саморозкриття), руйнує бар'єр «ідеальності» між куратором та студентами. В результаті, першокурсники перестають сприймати свої помилки як щось унікальне і ганебне. Відповідно, їхній загальний рівень тривожності (в тому числі й страх невдач) знижується, що створює передумови для розвитку мотивації до успіху.

Другий важливий момент, на який варто звернути увагу кураторам та психологам, – це величезний розкид у рівні домагань серед першокурсників ($SD = 21,56$). Цей статистичний показник свідчить про те, що в межах однієї академічної групи можуть перебувати студенти з діаметрально протилежними очікуваннями від себе: одні ставлять собі за мету «ледь здати» (20-30 балів за 100-бальною шкалою), інші ж прагнуть «100 балів будь-що». І ті, й інші перебувають у зоні ризику, але з різних причин. Студенти із заниженими домаганнями часто мають низьку самооцінку, не вірять у власні сили або свідомо обирають стратегію «мінімальних зусиль», щоб уникнути розчарування. У довгостроковій перспективі вони ризикують не реалізувати свій потенціал, залишитися незадоволеними навчанням та втратити інтерес до професії. Натомість студенти із завищеними, часто нереалістичними домаганнями (90-100 балів) є, як правило, перфекціоністами. Вони вимагають від себе максимального результату, але при цьому не мають адекватного плану його досягнення. Перша ж серйозна невдача (наприклад, оцінка 75 балів замість очікуваних 95) може стати для них потужним демотивуючим фактором, викликати відчуття власної неспроможності та, як наслідок, різке зниження навчальної активності.

Куратор або психолог можуть провести коротку діагностику рівня домагань на початку першого семестру. Для цього не обов'язково використовувати повний варіант методики Дембо-Рубінштейн, достатньо її модифікованого варіанту, де студентам пропонується оцінити себе за

декількома шкалами (наприклад, «успішність у навчанні», «впевненість у собі», «здатність досягати поставлених цілей»). Це не займе багато часу (10-15 хвилин), але дасть цінну інформацію для подальшої індивідуальної роботи. Важливо, що діагностика має проводитися не для «ярликів», а для виявлення студентів, які потребують підтримки. Результати не слід оголошувати публічно, їх варто обговорювати лише на індивідуальних консультаціях.

Подальша робота зі студентами, які мають низькі домагання, має бути спрямована на обережне підвищення їхніх цілей. Техніка «маленьких кроків» передбачає, що куратор або психолог допомагають студенту поставити мету, яка є лише трохи вищою за його поточний рівень. Наприклад, замість абстрактного «треба краще вчитися», студенту пропонується конкретне завдання: «цього тижня підготуватися до семінару так, щоб отримати хоча б 70 балів». Після успішного виконання – наступна невелика ціль. Важливо, щоб кожен, навіть невеликий, успіх фіксувався та отримував позитивне підкріплення (наприклад, публічна похвала, подяка). Поступово рівень домагань буде зростати, а разом із ним – впевненість у власних силах.

Зі студентами, які мають надмірно високі, нереалістичні домагання, варто працювати інакше. Їх не треба «опускати» або переконувати в тому, що «100 балів – це занадто». Натомість слід навчити їх розбивати глобальну мету («отримати 100 балів на іспиті») на конкретні, вимірні, досяжні завдання з чіткими дедлайнами. Наприклад: «розібрати три теми до п'ятниці, написати конспект, виконати 10 тестових завдань». Важливо пояснити, що «100 балів» – це не магічне число, яке або є, або його немає, а результат тривалої, систематичної роботи, який складається з багатьох маленьких успіхів. Також психолог може працювати зі страхом «неідеального результату», пояснюючи, що 85-90 балів – це також чудовий результат, який свідчить про високий рівень знань.

Таким чином, диференційований підхід до студентів з різним рівнем домагань дозволяє кожному з них рухатися у своєму темпі, уникаючи як

застою, так і вигорання. Куратор та психолог у цьому процесі виступають не як «оцінювачі», а як наставники, які допомагають студентам усвідомити свої реальні можливості та поставити реалістичні цілі. Це, в свою чергу, створює підґрунтя для поступового зростання мотивації до успіху без штучного форсування та пов'язаних із ним стресів. Як свідчать дані дослідження, саме така позитивна динаміка (зростання домагань та мотивації до успіху) спостерігається у студентів природним чином до четвертого курсу. Завдання куратора та психолога – допомогти першокурсникам пройти цей шлях більш плавно та з меншими втратами.

Третє: конфлікти через суперництво трапляються у 33% першокурсників. І це тільки ті, хто про них відкрито сказав в анкеті; реальна цифра може бути значно вищою, адже чимало студентів або не усвідомлюють прихованої напруги, або не готові про неї говорити через страх виглядати «конфліктними». Найнебезпечнішими в цьому сенсі є не відкриті сутички (які, як правило, швидко помічаються та вирішуються), а так звані «тихі» форми суперництва – ігнорування успішних одногрупників, приховані глузування, небажання ділитися навчальними матеріалами, створення закритих підгруп, які виключають інших. Такі явища не фіксуються стандартними методами, але вони поступово руйнують психологічний клімат у групі, формуючи атмосферу недовіри та підозрілості. Тому куратору не варто чекати, поки конфлікт переросте у відкриту ворожнечу зі скандалами, скаргами і, можливо, навіть проханнями про переведення до іншої групи. Набагато ефективніше проводити короткі (15-20 хвилин) «розбори типових ситуацій» під час кураторських годин. Важливо, що мова йде не про аналіз конкретних персональних конфліктів (це може призвести до публічного осуду та ще більшої напруги), а про обговорення абстрактних, гіпотетичних кейсів, які є впізнаваними, але «безпечними».

Ключовий принцип таких розборів – студенти самі пропонують варіанти вирішення, а не отримують готові відповіді. Наприклад, кейс: «Уявіть, що ви та ваш друг подали заявки на одну іменну стипендію. Як

діяти, щоб не посваритися і зберегти стосунки?». У процесі обговорення студенти інтуїтивно починають використовувати різні стратегії поведінки, які вони вже знають з попередніх занять. Хтось пропонує варіант відкритого суперництва («буду битися до останнього, дружба дружбою, а стипендія – стипендією»), хтось – співпраці («може, разом пошукаємо інші варіанти фінансування?», «допоможу йому підготуватися, але й собі не нашкоджую»), хтось – компромісу («нехай він отримає цього разу, а наступного року допоможе мені»), уникнення («краще взагалі не подавати заявку, ніж потім сваритися»), або пристосування («нехай він отримає, а я відступлюся, аби не втратити друга»). Психолог (або куратор, який пройшов базове навчання) допомагає студентам проаналізувати наслідки кожної стратегії. Не нав'язуючи «правильну» відповідь, а ставлячи запитання: «А що буде, якщо обидва оберуть суперництво? Чи зможете ви далі спілкуватися?», «А чи можна знайти варіант, який влаштує обох?», «Чи завжди уникнення проблеми є справжнім виходом?».

Така профілактика працює набагато краще, ніж розбір вже готового конфлікту, коли емоції зашкалюють. У стані образи, гніву чи приниження студенти не здатні до раціонального аналізу, їхні дії продиктовані бажанням помсти або захисту. Натомість обговорення гіпотетичного кейсу в безпечній, нейтральній атмосфері дозволяє «приміряти» різні ролі без страху засудження. Студенти вчаться дивитися на ситуацію з різних точок зору, розуміти мотиви інших, бачити довгострокові наслідки своїх дій. Це формує у них так звану «конфліктну компетентність» – здатність розпізнавати назріваючу напругу та свідомо обирати оптимальну стратегію поведінки. Важливо, що куратор, який систематично проводить такі «розбори», поступово змінює групові норми: успішним стає не той, хто переміг у суперечці, а той, хто зміг зберегти стосунки та знайти рішення, яке влаштує всіх (або хоча б не призводить до розриву).

Крім того, доцільно використовувати різноманітні кейси, які охоплюють різні сфери студентського життя. Наприклад: «Як реагувати, якщо

одногорупник постійно критикує ваші ідеї під час групової роботи, принижуючи вас?», «Що робити, якщо ви дізналися, що ваш друг таємно використав ваші напрацювання для власного проєкту?», «Як поводитися, коли викладач публічно порівнює вас з одногорупником не на вашу користь?». Головне, щоб ситуації були впізнаваними та викликали емоційний відгук. Психологічна служба може надати кураторам готові картки з такими кейсами, що не потребуватиме додаткової підготовки. Така систематична профілактична робота дозволяє знизити загальний рівень прихованої напруги в групі, зменшити кількість відкритих конфліктів (і, відповідно, кількість скарг та звернень до куратора), а також створити основу для формування здорових конкурентних відносин, де успіх іншого не сприймається як особиста поразка, а викликає бажання навчатися та розвиватися разом.

Четверта рекомендація стосується використання потенціалу старшокурсників, який, на жаль, часто ігнорується в організаційній роботі. Результати дослідження переконливо демонструють, що випускники мають значно кращі показники за ключовими параметрами: вищу мотивацію до успіху (16,69 проти 14,76), вищі та більш реалістичні домагання (близько 90 балів проти 75,18) та, що дуже важливо, значно позитивнішу реакцію на успіхи інших. Зокрема, 70% четвертокурсників зазначили, що радіють або сприймають успіхи одногорупників як мотивацію, тоді як серед першокурсників цей показник становить 60%, а 7-10% взагалі відчують заздрість. Ці дані свідчать про те, що старшокурсники вже пройшли той складний шлях адаптації, трансформації страхів та набуття конструктивних конкурентних стратегій, на якому тільки перебувають першокурсники. Їхній досвід є безцінним, але він майже не використовується в системі офіційної підтримки.

Куратор може організувати неформальні зустрічі першокурсників зі студентами 4 курсу, уникаючи формату «лекцій» або «настановчих бесід». Справа в тому, що офіційні заходи, де старшокурсників запрошують «поділитися досвідом» у вигляді монотонної розповіді перед пасивною

аудиторією, зазвичай сприймаються першокурсниками як чергова нудна лекція, яку хочеться прогуляти. Натомість ефективними є формати спільного дозвілля: чаювання з настільними іграми (наприклад, «Манчкін», «Каркасон»), перегляд та обговорення фільму на тему конкуренції, невеликий квест або екскурсія містом, організована силами активу. У таких невимушених умовах зникає бар'єр «викладач-студент» або «офіційний наставник-новачок». Старшокурсники виступають не як авторитетна фігура, а як «рівні», які просто трохи далі пройшли. Саме в такій атмосфері за чашкою чаю першокурсники можуть поставити незручні запитання: «А ви боялися сесії?», «Як ви викручувалися, якщо не знали матеріал?», «А ви з кимось сварилися через стипендію?».

Старшокурсники самі, без зайвого моралізаторства, розкажуть про свої страхи, помилки та успіхи, і для першокурсників це буде значно цінніше, ніж будь-яка офіційна настанова з боку куратора або психолога. Чому це працює? По-перше, спрацьовує ефект «соціального доказу»: коли першокурсник бачить, що його кумир або просто більш успішний старшокурсник теж стикався з тими самими проблемами (провалені іспити, конфлікти, страх помилитися), його власний страх невдачі знижується. Він перестає відчувати себе «ізольованим невдахою». По-друге, старшокурсник виступає як «когнітивна модель» – демонструє не лише результат, але й процес досягнення, включаючи невдачі та помилки. По-третє, неформальне спілкування створює емоційний зв'язок, який робить повідомлення більш переконливими, ніж абстрактні поради.

Психологічна служба може посилити ефект, забезпечивши старшокурсників простими комунікативними техніками. Наприклад, перед такою зустріччю психолог може провести з групою волонтерів (студентів 4 курсу) 15-хвилинний брифінг: «Не кажіть "ви повинні" або "вам треба". Говоріть про себе: "я боявся", "у мене не виходило", "мені допомогло, коли я..."». Також можна навчити їх задавати відкриті запитання, які провокують

обговорення, а не односкладові відповіді. Це не є складним, але значно підвищує якість комунікації.

Крім того, така практика формує горизонтальні зв'язки між курсами, що знижує загальну тривожність у виші. Коли першокурсники мають знайомих на старших курсах, вони отримують неформальне джерело інформації: дізнаються, які викладачі суворі, де можна знайти ресурси, як не боятися сесії. Це зменшує стан невизначеності, який, як показало дослідження, є одним із головних чинників страху невдач. Більше того, у четвертокурсників формується відчуття відповідальності та значущості, що додатково підвищує їхню власну мотивацію до успіху (вони відчують себе «зразками для наслідування»). Таким чином, ця рекомендація є безпрограшною: вона не вимагає значних ресурсів (тільки організаційні зусилля куратора та, можливо, невелика консультаційна підтримка психолога), але приносить користь усім учасникам. Першокурсники отримують живу модель успішної адаптації, старшокурсники – можливість проявити себе, а виш в цілому – більш згуртовану, менш тривожну студентську спільноту.

П'яте: психологічна служба може зробити акцент на розвитку ефектів соціальної фасилітації – використанні успіхів інших студентів як позитивного стимулу для власного розвитку, а не як приводу для фрустрації. Це поняття, яке детально розглядалося в теоретичному розділі (1.2), означає, що сам факт присутності інших або спостереження за їхніми успіхами може стимулювати власну активність. У навчальному контексті це проявляється в тому, що успіх одногрупника викликає не заздрість чи демотивацію, а бажання навчатися, наслідувати успішні стратегії або просто радість за нього. Згідно з даними анкети, 70% випускників вже мають цю навичку, тоді як серед першокурсників цей показник становить 60%, а 7-10% взагалі відчують заздрість. Це свідчить про те, що соціальна фасилітація не є вродженою рисою – вона формується з досвідом. А отже, її можна і потрібно розвивати цілеспрямовано, особливо на перших курсах, де конкурентна напруга є найвищою.

На практиці це можуть бути прості, але регулярні вправи під час кураторських годин, які не потребують спеціальної психологічної освіти ведучого. Перша вправа – «Комплімент за досягнення». Її можна проводити раз на місяць, наприклад, після оголошення результатів модульного контролю. Кожен студент по колу має сказати сусіду праворуч (або ліворуч) щось добре про його навчальні успіхи. Важливо, що комплімент має бути конкретним, а не абстрактним: не «ти молодець», а «я помітив, як ти впевнено відповідав на семінарі з психології» або «мені сподобалося, як ти структурував свою доповідь». Якщо студент не знає про досягнення сусіда, він має запитати: «Розкажи, що тобі вдалося за останній тиждень?». Це знімає тривогу «а раптом я скажу не те» і створює позитивну атмосферу. Така вправа вчить студентів фокусуватися на сильних сторонах інших, а не шукати недоліки. Поступово публічне визнання чужих успіхів стає нормою, а заздрість втрачає свій деструктивний потенціал.

Друга вправа – «Мій успіх – твій ресурс». Вона виконується в парах і займає близько 10-15 хвилин. Студенти по черзі розповідають про свою нещодавню перемогу (навіть невелику: вчасне виконання завдання, складання іспиту, публічний виступ). Партнер не просто слухає, а ставить запитання: «Як тобі це вдалося?», «Які знання чи навички тобі знадобилися?», «Що з твого досвіду я міг би взяти собі?». Головне завдання – знайти в успіху іншого корисний ресурс для себе. Наприклад: «Ти використав метод інтервального повторення – я теж спробую», «Ти не боявся ставити запитання викладачеві – це допомогло тобі зрозуміти тему, я навчуся так робити». Ця вправа трансформує потенційну заздрість («чому він зміг, а я ні») у конструктивне навчання («що корисного для себе я можу взяти з його досвіду»). Вона зміщує фокус із порівняння («хто кращий») на кооперацію («як ми можемо допомогти один одному»).

Психологічна служба може підготувати кураторів до проведення таких вправ, надати їм короткі інструкції та картки з прикладами запитань. Це не вимагає глибоких знань психології – достатньо базового тренінгу (наприклад,

15-хвилинний брифінг перед початком семестру). Також психологи можуть періодично відвідувати кураторські години, щоб спостерігати за динамікою та давати зворотний зв'язок. Крім того, можна створити «скриньку досягнень», куди студенти анонімно кидають записки з описами своїх успіхів, а куратор зачитує їх вголос на наступній зустрічі (без вказівки імені). Це дозволяє студентам, які соромляться публічно говорити про себе, також отримати визнання.

Важливо, що ці вправи не тільки знижують заздрість (яку відзначили 7-10% студентів), але й покращують загальний психологічний клімат у групі. Коли студенти звикають помічати та вербалізувати позитивні сторони одне одного, формується атмосфера взаємної підтримки. Це, в свою чергу, знижує рівень прихованої напруги та конфліктності. Індикаторами успішності таких заходів можуть бути зменшення кількості скарг на одногрупників, підвищення готовності допомагати іншим, а також позитивна динаміка за результатами повторної діагностики (наприклад, зменшення відсотка студентів, які відповідають «заздрю» в анкеті). Таким чином, соціальна фасилітація перестає бути абстрактним поняттям, а стає практичним інструментом роботи з груповою динамікою, доступним кожному куратору за підтримки психологічної служби.

Шосте: варто враховувати, що 47% першокурсників негативно ставляться до конкуренції. Це майже половина групи. Для цих студентів змагальність є не стимулом до розвитку, а джерелом постійної напруги, тривоги та дискомфорту. Вони не прагнуть «перемогти» інших, вони хочуть уникнути ситуації, де їх порівнюють, де вони можуть програти, виглядати гірше. У навчальному процесі це може проявлятися по-різному: відмова від участі в конкурсах, олімпіадах, наукових конференціях; пасивна поведінка на семінарах, де заохочується змагальність; приховування своїх досягнень, щоб не провокувати заздрість; або, навпаки, демонстративне ігнорування успіхів інших. Важливо розуміти, що таке ставлення не є «лінощами» або «відсутністю мотивації» – це захисна реакція, яка виникла, можливо, ще в

школі, де конкуренція була жорсткою, а ціна поразки – дуже високою (публічне приниження, втрата статусу). Тому куратору не варто нав'язувати таким студентам конкурсні форми роботи (хто швидше вирішить задачу, хто отримає вищий бал, хто краще виступить). Ці методи, які часто вважаються «мотивуючими», для цієї категорії студентів будуть лише підвищувати рівень тривожності та, як наслідок, знижувати продуктивність.

Натомість куратору краще пропонувати альтернативні, кооперативні формати, де успіх залежить від команди, а не від одного «героя». Наприклад, групові проекти, де кожен учасник отримує окрему, чітко визначену роль, а підсумкова оцінка є спільною. Важливо, щоб ролі враховували сильні сторони студентів: хтось добре шукає інформацію, хтось структурує, хтось креативно оформлює. У такому форматі студент, який боїться публічних змагань, може спокійно робити свою частину роботи, не відчуваючи, що його особисто порівнюють з іншими. Його внесок є цінним для спільної справи, але він не є об'єктом прямого порівняння. Інший приклад – аналіз кейсів у малих групах, коли студенти разом шукають рішення, а потім презентують не «відмінника», а спільний результат. Це знімає страх особистої невдачі: якщо щось не так, відповідальність розподіляється, а помилка стає не «моїм провалом», а частиною групового досвіду.

Крім того, куратор може поступово змінювати ставлення студентів до конкуренції через рефлексію, не нав'язуючи її, а пропонуючи помірковані, «безпечні» форми змагальності. Наприклад, замість загальногрупового конкурсу на кращу доповідь (де є публічне порівняння та переможці), можна запропонувати індивідуальне змагання «зі своїм минулим результатом». Студент отримує завдання: «написати тест краще, ніж минулого разу». Тут він змагається не з Івановим чи Петровим, а з самим собою. Публічно можна відзначити всіх, хто покращив свій результат, незалежно від абсолютних цифр. Це формує установку на зростання (growth mindset), де успіх вимірюється власним прогресом, а не перемогою над іншими. Поступово, коли студенти з негативним ставленням до конкуренції відчують, що

змагальність не обов'язково пов'язана з приниженням або публічним програшем, вони можуть почати пробувати більш відкриті форми. Але це має відбуватися в їхньому власному темпі, без тиску.

Важливо, що кооперативні формати не означають повну відмову від елементів змагальності в групі. Вони просто пропонують інші, менш травматичні способи її впровадження. Згідно з даними анкети, навіть серед четвертокурсників лише 10% вважають конкуренцію позитивним стимулом, а 60% – нейтральним. Тобто для більшості студентів здорове ставлення до змагальності – це не «любов до конкуренції», а спокійне, без тривоги, сприйняття її як одного з можливих (але не обов'язкових) інструментів. Тому завдання куратора – не перетворити всіх студентів на амбітних конкурсантів, а створити безпечне середовище, де кожен може обрати комфортний для себе рівень змагальності. Той, хто хоче – бере участь в олімпіадах та конкурсах. Той, хто не хоче або боїться – працює в кооперативних форматах, не відчуваючи себе «білою вороною». Такий диференційований підхід дозволяє знизити загальний рівень тривожності та конфліктності, а також поступово, без насильства, змінити ставлення до конкуренції у тих, хто сприймає її виключно як джерело напруги. Адже, як свідчать дані дослідження, навіть серед випускників залишається 30%, які не мають позитивної реакції на успіхи інших, і це теж є нормою. Головне – щоб це не призводило до деструктивних конфліктів.

Нарешті, остання рекомендація стосується інформаційної підтримки, яка часто недооцінюється, але має колосальний вплив на рівень тривожності. Психологічні дослідження переконливо свідчать: чим більше невизначеності, тим вищий страх невдачі. Коли студент не розуміє структуру курсу, критерії оцінювання, дедлайни, формат іспиту або послідовність виконання завдань, його мозок сприймає це як потенційну загрозу. Виникає стан «очікування невідомого», який сам по собі викликає тривогу, незалежно від реальної складності завдань. Це особливо гостро проявляється на першому курсі, де студенти ще не адаптувалися до вимог вищої школи. Вони

отримують одразу багато інформації від різних викладачів: силабусів, технічних завдань, списків літератури, вимог до курсових. Часто ця інформація суперечлива або сформульована дуже загально. У результаті студент не знає, «за що хапатися», що викликає зростання тривожності та, як наслідок, страх невдач. Замість того, щоб зосередитися на навчанні, він витрачає енергію на спроби зрозуміти, що від нього взагалі хочуть.

Куратор може виступати «фільтром» та «перекладачем», який структурує хаотичні вимоги викладачів, перетворюючи їх на зрозумілу послідовність конкретних дій. Замість того, щоб просто передавати розпорядження з кафедри (що часто робиться шляхом копіювання повідомлення в загальний чат), куратору варто витратити додаткові 10-15 хвилин на адаптацію інформації. Наприклад, якщо викладач написав: «До кінця місяця необхідно підготувати проєкт», куратор може розбити це завдання на конкретні кроки: «Цього тижня оберіть тему (до вівторка) та складіть план (до п'ятниці). На наступному тижні зберіть матеріали та напишіть першу частину». І головне – зафіксувати ці проміжні дедлайни в спільному календарі або нагадувати про них. Таке структурування створює для студента «дороговкази»: він постійно бачить, що йому робити далі, і це знижує паніку «я нічого не встигаю, бо не знаю, з чого почати». Такий підхід також допомагає студентам опанувати навичку декомпозиції – розбиття великих завдань на маленькі, яка стане в пригоді не лише в навчанні, але й у майбутній професійній діяльності. Показово, що це не потребує від куратора глибоких знань предмета – достатньо логіки та уважності.

Крім того, куратор може допомогти студентам адаптувати загальні вимоги до індивідуальних можливостей. Наприклад, якщо викладач вимагає опрацювати «багато літератури», куратор пропонує студенту конкретний план: «Спочатку прочитайте вступ та висновки кожної книги, щоб зрозуміти основну ідею. Потім оберіть 2-3 найбільш релевантні джерела для детального опрацювання. Складіть список ключових термінів». Також куратор може ініціювати створення «банку навчальних матеріалів» – спільної папки в

хмарному сховищі, де студенти зберігають зразки виконаних завдань, корисні посилання, шпаргалки (легальні, як-от структуровані конспекти). Це додатково знижує стан невизначеності, адже студент бачить приклади успішного виконання. Відповідальність за наповнення такого банку можна покласти на старосту та кількох активних студентів, але ініціатива має йти від куратора. Це також сприяє розвитку співпраці у групі, замість ізоляції.

Психологічна служба може надати кураторам прості шаблони для структурування завдань – так звані «чеклісти» або «мапи дій». Наприклад, шаблон для підготовки до іспиту: «Тиждень 1: зібрати всі матеріали. Тиждень 2: скласти конспект основних тем. Тиждень 3: виконати тестові завдання. Тиждень 4: повторити важкі питання». Психолог також може провести для кураторів невеликий тренінг з тайм-менеджменту та декомпозиції, щоб вони опанували цю навичку та передавали її студентам. Це не потребує значних ресурсів, але дає довготривалий ефект, адже студенти навчаються самостійно планувати свою роботу, знижуючи тим самим рівень тривожності на наступних курсах. Таким чином, інформаційна підтримка та боротьба з невизначеністю є одними з найбільш дієвих та водночас найменш затратних інструментів зниження страху невдач та створення позитивного конкурентного середовища. Вони не вимагають кардинальних змін у навчальній програмі, а лише зміни підходу куратора до комунікації з групою – більше конкретики, менше абстракцій.

Отже, всі сім рекомендацій об'єднані спільною логікою: першокурсник потребує не стільки «форсованого підвищення мотивації до успіху», скільки створення безпечного, передбачуваного середовища, де помилка не є катастрофою, а конкуренція – не обов'язковою умовою успіху. Саме такий підхід, а не абстрактні заклики, є реальною основою для формування здорових конкурентних відносин.

Отримані в дослідженні дані підтверджують, що позитивна динаміка – зниження страху невдач (з 12,88 у першокурсників до 10,08 у випускників) та зростання мотивації до успіху (з 14,76 до 16,69) – відбувається природно до

четвертого курсу. Однак цей процес часто супроводжується тривожністю, конфліктами та відчуттям самотності. Запропоновані рекомендації покликані зробити цю динаміку більш плавною та менш травматичною. Вони ґрунтуються на реальних даних, отриманих на вибірці студентів-психологів. Їх використання, ймовірно, сприятиме створенню в академічних групах атмосфери, де конкуренція не руйнує стосунки, а стимулює розвиток; де помилка не є вироком, а джерелом досвіду; де мотивація до успіху виростає з впевненості у власних силах та підтримки оточуючих.

Висновки до розділу 3

1. Запропоновано програму розвитку конструктивної конкурентної взаємодії для студентів першого курсу. Програма складається з шести занять (по 2 години кожне) і охоплює ключові напрями: згуртування групи, усвідомлення власних конкурентних стратегій (методика Томаса-Кілманна), робота зі страхом невдач (нормалізація помилки, формування ростових установок), постановка реалістичних цілей (техніка SMART), розвиток навичок співпраці та формування позитивної реакції на успіхи інших (соціальна фасилітація). Послідовність занять вибудована відповідно до виявлених закономірностей: спочатку зниження страху невдач, потім – підвищення мотивації до успіху.

2. Сформульовано сім практичних рекомендацій для кураторів та психологічної служби. Вони охоплюють: легалізацію «права на помилку» через особистий приклад куратора; корекцію «токсичного порівняння» шляхом визнання різних типів успіхів; роботу з «тихими» конфліктами через розбір гіпотетичних кейсів; зниження інформаційної невизначеності через структурування вимог; залучення старшокурсників до неформальної менторської підтримки; розвиток соціальної фасилітації через прості групові вправи; врахування негативного ставлення до конкуренції (47% першокурсників) та пропозицію кооперативних форматів замість змагальних.

3. Визначено, що запропоновані рекомендації ґрунтуються безпосередньо на кількісних даних, отриманих у ході дослідження. Зокрема, враховано високий рівень страху невдач у першокурсників ($12,88 \pm 1,66$), значний розкид у рівні домагань ($SD = 21,56$), частоту конфліктів через суперництво (33%), а також позитивну динаміку цих показників на старших курсах. Це забезпечує доказовість пропонованих заходів.

4. Зазначено перспективи практичного застосування. Розроблену програму та методичні рекомендації може бути впроваджено психологічною службою університету та кураторами академічних груп з метою покращення адаптації першокурсників, зниження рівня тривожності, профілактики конфліктів та формування здорового конкурентного середовища. Для оцінки ефективності програми доцільно провести повторну діагностику за тими самими методиками (Томаса-Кілманна, Елерса, Дембо-Рубінштейн) після її впровадження.

ВИСНОВКИ

1. Було здійснено теоретичний аналіз, який дозволив розглянути основні підходи до розуміння конкуренції та конкурентної взаємодії у вітчизняній та зарубіжній психології; з'ясовано, що конкуренція трактується як специфічна форма соціальної взаємодії, спрямована на досягнення переваги в умовах негативної взаємозалежності цілей. Виокремлено два протилежні погляди на її походження: як вродженої риси (психоаналітичний підхід) та як набутої в процесі соціалізації (біхевіористичний підхід). Проаналізовано внесок теорії соціального порівняння Л. Фестінгера, яка пояснює конкуренцію через прагнення індивіда оцінювати себе відносно інших, та мотиваційної теорії Д. МакКлелланда, де конкуренція пов'язується з потребою в досягненнях. Визначено, що ключовою характеристикою конкуренції є амбівалентність: вона може набувати конструктивних форм (стимулює саморозвиток, фасилітацію) або деструктивних (призводить до конфліктів, тривожності, руйнування стосунків). Розглянуто конкурентну взаємодію в контексті групової динаміки (модель Б. Такмана, рольова структура, лідерство, згуртованість) та систематизовано внутрішні й зовнішні чинники її розвитку в студентському середовищі..

2. Теоретично визначено психологічні чинники розвитку конкурентної взаємодії в студентському середовищі. До внутрішніх чинників належать: мотиваційна спрямованість особистості (прагнення до успіху або уникнення невдач), рівень домагань, самооцінка та індивідуальні стратегії поведінки в конфлікті. Провідним внутрішнім чинником виступає мотивація досягнення: студенти з домінуванням мотиву досягнення успіху обирають конструктивні форми змагання, тоді як переважання страху невдачі призводить до деструктивних стратегій або соціальної інгібіції. Зовнішніми чинниками є: система академічного оцінювання та рейтингів (жорсткі ієрархії провокують суперництво), стиль педагогічного спілкування (фаворитизм або публічне порівняння студентів посилюють конфлікти), гендерні особливості, а також

макросоціальний контекст (хронічний стрес через воєнний стан підвищує тривожність і активізує захисні механізми). Крім того, виокремлено компонентну структуру конкурентної взаємодії (спонукальний, когнітивний, емоційний, поведінковий компоненти) та ключові психологічні механізми (соціальне порівняння, каузальна атрибуція, ідентифікація з групою, саморегуляція). Таким чином, друге завдання дослідження виконано повністю.

3. Емпіричне дослідження виявило, що студенти першого та четвертого курсів суттєво відрізняються за низкою показників. У першокурсників зафіксовано вищий рівень суперництва та страху невдач, тоді як у четвертокурсників переважають вища мотивація до успіху і вищий рівень домагань. Конфлікти через суперництво частіше трапляються на першому курсі, хоча більшість студентів обох груп у цілому позитивно або нейтрально реагують на успіхи одногрупників. Встановлено сильний негативний зв'язок між мотивацією до успіху та страхом невдач, тоді як сама схильність до суперництва безпосередньо не пов'язана з мотиваційними орієнтаціями. Отримані дані підтверджують, що першокурсники перебувають на стадії «штормінгу» (гостра боротьба за статус), а четвертокурсники – на більш зрілих стадіях «нормування» та «виконання», де конкуренція набуває конструктивніших форм. Таким чином, третє завдання дослідження виконано повністю.

4. Розроблено програму розвитку конструктивної конкурентної взаємодії для студентів першого курсу, яка складається з шести занять (по 2 години кожне) і охоплює такі ключові напрями: згуртування групи, усвідомлення власних конкурентних стратегій, роботу зі страхом невдач, постановку реалістичних цілей за технологією SMART, розвиток навичок співпраці та формування позитивної реакції на успіхи інших (соціальна фасилітація). Крім того, сформульовано сім методичних рекомендацій для кураторів академічних груп та психологічної служби, які стосуються легалізації права на помилку, корекції публічного порівняння, роботи з

«тихими» конфліктами, структурування вимог, залучення старшокурсників до менторської підтримки, розвитку соціальної фасилітації та врахування негативного ставлення окремих студентів до конкуренції. Усі запропоновані заходи ґрунтуються на кількісних даних, отриманих у ході емпіричного дослідження, що забезпечує їх обґрунтованість та практичну спрямованість.

СПИСОК ВИКОРИСТАННЯ ДЖЕРЕЛ

1. Базелюк В. Г. Розвиток конкурентоспроможного фахівця в коледжі. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. 8(37). С. 10–23.
2. Булгакова О. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії в контексті властивостей особистості, що детермінують її прояв. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2016. Вип. 4. (дата звернення: 15.03.2026).
3. Васютинський В. О. Індивідуальні і колективні стратегії адаптації мешканців міських громад до життя в період воєнного конфлікту. *Проблеми політичної психології*. 2017. Вип. 5 (19). С. 43–52.
4. Векслер Д. М. Види конкурентних стратегій і шляхи підвищення конкурентоспроможності підприємства. *Вісник ХНАУ ім. В. В. Докучаєва. Серія «Економічні науки»*. 2019. № 4. Т. 1. С. 165–174.
5. Власова-Чмерук О. М. Психологічні особливості прояву конкурентної поведінки серед студентів ВНЗ. *Вісник [Національного авіаційного університету]. Серія: Психологічні науки*. 2014. № 121. С. 60–63.
6. Гаврюшенко В. Теоретичні основи дослідження міжособистісної взаємодії в психології. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Вип. 11. С. 37–47. URL: <https://doi.org/10.30970/PS.2021.11.6> (дата звернення 15.03.2026)
7. Гарькавець С. О., Волченко Л. П. Прояви образи та конкурентної віктимності у площині міжгрупових конфліктів. *Психологія та соціальна робота*. 2024. Вип. 1 (59). С. 84–92. URL: <https://doi.org/10.32782/2707-0409.2024.1.8> (дата звернення 21.03.2026)
8. Голярдик Н. Психологічні особливості конкурентної поведінки у стосунках та навчанні студентів вищого навчального закладу. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: психологічні науки*. 2018. № 2 (10). С. 55–69.

9. Голярдик Н. А. Організація навчальної діяльності студентів з урахуванням психологічних особливостей впливу конкурентної поведінки та професійної адаптації у вивченні курсу "Основи анатомії та фізіології нервової системи людини". Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2020. Вип. 58. С. 186–196. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-58-186-196> (дата звернення 11.03.2026)

10. Гордійчук О. Соціально-психологічний клімат у студентському колективі. Психологічні виміри культури, економіки, управління : науковий журнал. 2016. Т. VIII. С. 5–11.

11. Горностай П. П. Групова взаємодія як динаміка свідомого і несвідомого групи. Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2018. Вип. 42 (45). С. 72–85.

12. Горностай П. П., Вознесенська О. Л., Грибенко І. В. та ін. Динамічні процеси в малій групі: соціально-психологічний вимір освітнього середовища : монографія / за наук. ред. П. П. Горностая. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 190 с.

13. Горностай П. П., Коробанова О. Л., Плетка О. Т. та ін. Свідоме і несвідоме у груповій взаємодії : монографія / за наук. ред. П. П. Горностая. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 244 с.

14. Горностай П. П., Ліщинська О. А., Чорна Л. Г. та ін. Психологія групової ідентичності: закономірності становлення : монографія / за наук. ред. П. П. Горностая. Київ : Міленіум, 2014. 252 с.

15. Євко Д., Чернякова О. Особливості я-концепції комунікативно успішної особистості. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»*, (November 22, 2024; Athens, Greece), с. 342–347. URL: <https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/2240>.

16. Зеленін В. Психологічні чинники досягнення успіху в умовах високої конкуренції: роль мотивації та саморегуляції. Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія. 2025. Вип. 2

(67). С. 30–37. URL: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2025.2.5> (дата звернення 13.04.2026)

17. Іванова В. В. Психологічні умови розвитку творчої конкурентоспроможної особистості студента вищого навчального закладу. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія». 2016. Вип. 2 (4). С. 237–240.

18. Казміренко В. П. Активізація когнітивних процесів взаєморозуміння засобами організації діалогу. Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2012. Вип. 30 (33). С. 181–193.

19. Карамушка Л. Психологічні ресурси організації: основні теорії та моделі дослідження в зарубіжній психології. Організаційна психологія. Економічна психологія. 2026. № 1 (38). С. 92–99. URL: <https://doi.org/10.31108/2.2026.1.38.8> (дата звернення 21.04.2026)

20. Кирчата І. М., Шершенюк О. М. Теоретичні аспекти взаємозв'язку конкурентного потенціалу з основними категоріями теорії конкуренції. Проблеми і перспективи розвитку підприємництва : зб. наук. пр. [Електронний ресурс] / Харків. нац. автомоб.-дор. ун-т. – Харків, 2018. – № 2 (21). – С. 84–98. URL: <https://dspace.khadi.kharkov.ua/handle/123456789/7056>

21. Козир І. С. Конкурентоспроможність майбутніх фахівців як психолого-педагогічна проблема. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. 2019. Вип. 68. С. 120–126.

22. Колчигіна А. В. Специфіка навчальної мотивації студентів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2018. № 1(2). С. 46–50.

23. Колчигіна А. Роль мотивації досягнення в контексті навчального стресу. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2016. Вип. 6, т. 2. С. 23–28.

24. Колчигіна А. Ціннісна перевага мотивів успіху студентів-психологів з різним ступенем потреби в досягненні. Науковий огляд. 2016. № 10 (31). С. 126–134.

25. Коробанова О. Л. Особливості рольової комунікації в новостворених групах. Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2017. Вип. 34 (37). С. 189–200.

26. Коробанова О. Л. Психологічні особливості очікувань та настановлень щодо групової взаємодії членів новостворених груп. Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2016. Вип. 37 (40). С. 136–148.

27. Котлова Л., Зінченко М. Психологічні особливості конфліктних форм поведінки студентів з різним рівнем емоційного інтелекту. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. 2019. Вип. 8 (53). С. 49–55. URL: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8\(53\).05](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2019.8(53).05) (дата звернення 17.03.2026)

28. Курило В. С., Караман О. Л. Фасилітація як метод формування сприятливого соціально-психологічного клімату та партнерства в закладі вищої освіти. Освіта та педагогічна наука. 2022. № 2 (180). С. 59–69. URL: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-59-69](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-59-69) (дата звернення 25.04.2026)

29. Лисенко О. М., Кримова Н. О. Особливості соціально-психологічного впливу групової динаміки на особистість. Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти: збірник наукових праць за матеріалами XVIII Міжнародної науково-практичної конференції (30-31 травня 2019 р.). Канада – Сербія – Азербайджан – Польща – Україна, 2019. С. 84–88.

30. Лопатинська І. Чинники, що впливають на характер середовища студентського колективу. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2020. Вип. 1. С. 52–59. URL: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2020-1-1-52-59> (дата звернення 28.04.2026)

31. Лукаш О. А., Дерев'янко Ю. М., Васильєва Т. А., Танащук М. С. Формування конкурентного середовища у освітньому просторі: роль освітніх

провайдерів. Механізм регулювання економіки. 2022. № 3-4 (97-98). С. 32–39.
URL: <https://doi.org/10.32782/mer.2022.97-98.08> (дата звернення 28.04.2026)

32. Матохнюк Л. Дослідження груп теорій в психології розвитку інформаційної компетентності особистості. Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: психологічні науки. 2017. № 2 (7). С. 119–128.

33. Морозова Т. Т. Психологічні особливості міжперсональної взаємодії студентської молоді. *Global science: prospects and innovations : proceedings of VIII International Scientific and Practical Conference* (Liverpool, United Kingdom, March 28–30, 2024). Liverpool : Cognum Publishing House, 2024. С. 285–291. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2024/03/GLOBAL-SCIENCE-PROSPECTS-AND-INNOVATIONS-28-30.03.24.pdf#page=285> (дата звернення 16.04.2026)

34. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 237 с.

35. Невмержицька М. В. Поняття конкурентоспроможності особистості: соціально-філософський вимір. Гілея: науковий вісник. 2012. Вип. 66 (11). С. 367–372.

36. Никоненко О., Лимарева І. Соціально-психологічні чинники формування мотивації досягнень в умовах війни. Вчені записки Університету «КРОК». 2024. № 1 (73). С. 244–254. URL: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2024-73-244-254> (дата звернення 28.04.2026)

37. Нохріна І. С. Вплив соціальних мереж на соціальну успішність студентської молоді. Соціальна робота та психологія: освіта і наука. 2024. Вип. 1. С. 46–53. URL: <https://doi.org/10.32782/3041-1351/2024-1-7> (дата звернення 01.05.2026)

38. Остафійчук Р. Ю. Конкурентоспроможність як організаційний і особистісний феномен у дискурсі соціальної психології. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2020. Вип. 46 (49). С. 251–257. DOI: [https://doi.org/10.33120/ssj.vi46\(49\).174](https://doi.org/10.33120/ssj.vi46(49).174)

39. Орап М., Вовк В. Теоретико-практичні засади моделі розвитку конкурентоспроможності майбутніх фахівців. Психологія: реальність і перспективи. 2022. Вип. 19. С. 87–94.
URL: <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i19.315> (дата звернення 08.04.2026)
40. Османова А. М. Психологічні детермінанти розвитку ідентичності особистості у працях зарубіжних та вітчизняних вчених. Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2017. Т. XI, Вип. 15. С. 399–410.
41. Основи соціальної психології : навч. посіб. / О. А. Донченко, М. М. Слюсаревський, В. О. Татенко та ін. ; за ред. М. М. Слюсаревського. Київ : Міленіум, 2008. 491 - 506 с.
42. Острова В. Актуальна ідентичність сучасної студентської молоді. Вчені записки Університету «КРОК». 2025. № 3(79). С. 445–450.
URL: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-79-445-450> (дата звернення 28.04.2026)
43. Петрунько О. Коучинг як психотехнологія неманіпулятивного соціального інжинирінгу у професійних та ігрових середовищах. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2024. № 3 (75). С. 211–221.
44. Пилипчук І. Основні підходи до розуміння соціально-психологічної адаптації у сучасній психологічній науці. Студентський дайджест : збірник наукових матеріалів здобувачів вищої освіти. Рівне : Рівненський державний гуманітарний університет, 2021. Вип. 4. С. 90–92.
45. Прокопенко О. В. Теорія конкуренції: еволюція поглядів і змістове наповнення. Український журнал прикладної економіки. 2019. Т. 4, № 3. С. 407–414.
46. Ровенська В. В., Латишева О. В., Смирнова І. І. Групова динаміка та методи управління креативними та проєктними командами в сфері інформаційних технологій. Трансформаційна економіка. 2023. № 3 (03). С. 32–38.
URL: <https://doi.org/10.32782/2786-8141/2023-3-6> (дата звернення 28.04.2026)

47. Рябченко В. Університетське середовище та його вплив на розвиток особистості студента: актуалізація проблеми з позицій світоглядно-компетентнісного підходу. Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство». 2018. № 2 (6). С. 72–116
48. Савченко О. В. Високі аналітичні здібності: виклик працівникам, виклик психологам. Теорія і практика підготовки конкурентоспроможного фахівця як вектор освітніх парадигм: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Тернопіль: ТНПУ, 2022. С. 219–223.
49. Свінцицька О. М., Оринчак А. І. Ющенко О. О., Особливості групової динаміки в команді проєкту з інформаційних технологій. Технічна інженерія. 2023. № 2 (92). С. 158–165.
50. Слюсаревський М. М. Наукові уявлення про розвиток великих груп: критичний аналіз на тлі моделей розвитку малої групи. Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2018. Вип. 42 (45). С. 3–19.
51. Стрельников В. Ю. Підготовка майбутніх соціальних працівників до фасилітаційної взаємодії з людьми різного віку та соціального статусу. *Українська професійна освіта*. 2020. № 7. С. 73–80.
52. Федоренко Л., Данілевська М. Особливості конфліктної поведінки сучасного юнацтва. Актуальні проблеми психічного здоров'я: матеріали Всеукраїнської студентсько-викладацької науково-практичної інтернет-конференції (м. Київ, 21 травня 2024 р.). Київ: Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2024. С. 166–170.
53. Хуртенко О. Чинники мотивації навчальної діяльності студентів закладів вищої освіти. Психологічні травелоги. 2025. № 2. URL: <https://doi.org/10.31891/PT-2025-2-23> (дата звернення 28.03.2026)
54. Циганенко Г. В. Теоретичні підходи до розуміння явищ конкуренції та співпраці в групі. Проблеми політичної психології. 2014. Вип. 1 (15). С. 285–295.
55. Чіков І. А. Конкуренція: теоретичні підходи до розуміння сутності поняття. Гросвіт. 2019. № 10. С. 74–80.

56. Чорна Л. Г. (ред.), Горностай П. П., Вус В. І. та ін. Проблемна взаємодія в групах: феноменологія, чинники, профілактика : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 112 с.
57. Чорна Л. Г. (ред.), Горностай П. П., Вус В. І. та ін. Психологія міжгрупової взаємодії у вимірах війни і миру : навчальний посібник. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2023. 146 с.
58. Шустер В. Соціальні причини виникнення конфліктів у студентському середовищі. *Актуальні проблеми соціальної роботи та соціального забезпечення: європейський та національний вимір* : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (29–30 травня 2025 р.). Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2025. С. 247–249.
59. Ющишина Л. О. Групова динаміка та комунікації (тренінг) : курс лекцій. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2022. 170 с.
60. Belbin R. M. *Management Teams: Why They Succeed or Fail*. 3rd ed. London : Routledge, 2010. 204 p.
61. Coleman P. T. Conflict Intelligence and Systemic Wisdom: Meta-Competencies for Engaging Conflict in a Complex, Dynamic World. *Negotiation Journal*. 2018. Vol. 34, No. 1. P. 7–35.
62. Festinger L. A theory of social comparison processes. *Human Relations*. 1954. Vol. 7, No. 2. P. 117–140.
63. McGuire M. Impact of Competition-Based Learning on Student Engagement and Performance. *International Journal of Construction Education and Research*. 2026. Vol. 22, No. 2. P. 360–389. DOI: <https://doi.org/10.1080/15578771.2025.2512348>
64. Pike B. E., Kilduff G. J., Galinsky A. D. The Long Shadow of Rivalry: Rivalry Motivates Performance Today and Tomorrow. *Psychological Science*. 2018. Vol. 29, No. 2. P. 1–10.
65. Sailo H., Varghese D. Academic Stress, Its Sources, Effects and Coping Mechanisms Among College Students. *International Journal of Science and*

Healthcare Research. 2024. Vol. 9, No. 3. P. 124–132.

66. Thiel M., Levashina J., Giorgi G., Williamon A., Treadway D. C., Wen K., Wang Q. Human and Social Competition: An Interdisciplinary and Transdisciplinary Perspective. *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10, Article 2240. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02240>

67. Wang H., Wang L., Liu C. Employee Competitive Attitude and Competitive Behavior Promote Job-Crafting and Performance: A Two-Component Dynamic Model. *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9, Article 2223.

68. Weerasinghe I. M. S., Lalitha R., Fernando S. Students' Satisfaction in Higher Education: Literature Review. *American Journal of Educational Research*. 2017. Vol. 5, No. 5. P. 533–539.

69. Wongvorachan T. The Impact of Classroom Competition and Cooperation to Student Academic Performance. *Department of Educational Psychology, University of Alberta*. 2023. <https://doi.org/10.31234/osf.io/7vugd>

70. Yıldırım İ., Sen S. Perceptions of Students for Gamification Approach: Kahoot as a Case Study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 2018. Vol. 13, No. 2. P. 72–89.

Аналіз використаних джерел

Всього джерел – 70

Джерел за останні десять років (2016–2026) – 60 (номери: 1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 13; 15; 16; 17; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 36; 37; 38; 39; 40; 42; 43; 44; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 51; 52; 53; 55; 56; 57; 58; 59; 61; 63; 64; 65; 66; 67; 68; 69; 70)

Джерел зарубіжних авторів за останні десять років – 9 (номери: 61; 63; 64; 65; 66; 67; 68; 69; 70)

Джерел українських авторів за останні десять років – 51 (номери: 1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 13; 15; 16; 17; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 36; 37; 38; 39; 40; 42; 43; 44; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 51; 52; 53; 55; 56; 57; 58; 59)

ДОДАТКИ

Додаток А

Авторська анкета «Дослідження психологічних особливостей студентів»

Ваш вік:

- 17-19
- 20-22
- 23+

Ваша стать:

- Чоловіча
- Жіноча

На якому курсі ви зараз навчаєтесь?

- 1 курс
- 4 курс

Як ви навчаєтесь?

- Вчуся відмінно
- Вчуся добре
- Вчуся посередньо

Як би ти оцінив рівень суперництва (змагання) у вашій групі?

- Високий (постійно змагаємось)
- Середній (іноді буває)
- Низький (майже немає)

Чи заважає це суперництво дружнім стосункам у групі?

- Так
- Скоріше так
- Скоріше ні
- Ні

Чи траплялися у вас конфлікти з одногрупниками через суперництво (оцінки, лідерство, увагу)?

- Так, часто

- Бувало кілька разів
- Ніколи

Як ти ставишся до суперництва в групі?

- Позитивно, це стимулює
- Нейтрально
- Негативно, це створює напругу

Наскільки для тебе важливо бути кращим за інших у навчанні?

- Важливо
- Скоріше важливо
- Скоріше не важливо
- Не важливо

Як ви реагуєте, коли хтось з одногрупників досягає більшого успіху?

- Це мене мотивує
- Радію за людину
- Мені байдуже
- Відчуваю заздрість

23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.

24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.

25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.

26. Коли я розташований до роботи, я роблю се краще і кваліфікованішими, ніж інші.

27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.

28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.

29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.

30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.

31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.

32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.

33. Безглуздо протидіяти волі керівника.

34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.

35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.

36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.

37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж роботи інших.

38. Багато чого, за що я беруся, що не доводжу до кінця.

39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.

40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положенню.

41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх заходів.

Ключ. Ви отримали по 1 балу за відповіді "Так" на наступні питання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9,10, 14,15, 16,17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Ви також отримали по 1 балу за відповіді "Ні" на питання 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38,

39. Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються.
Підрахуйте суму набраних балів.

**Методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення
невдач Т. Елерса**

Інструкція. Вам пропонується список слів з 30 рядків, по три слова в кожному рядку. У кожному рядку виберіть тільки одне з трьох слів, що найбільше точно характеризує Вас і відзначте його.

1. сміливий, лагідний, обережний
2. непостійний, нерозумний, спритний
3. холоднокровний, стрімкий, необачний
4. пильний, боязкий, рішучий
5. безцеремонний, боягузливий, жвавий
6. коливний, легковажний, манірний
7. заповзятливий, упертий, песимістичний
8. уважний, необачний, передбачливий
9. боязливий, нерозсудливий, удатний
10. оптимістичний, добросовісний, чуйний
11. меланхолійний, сумнівний, нестійкий
12. боягузливий, недбалий, схвильований
13. необачний, тихий, полохливий
14. уважний, нерозсудливий, сміливий
15. розсудливий, швидкий, мужній
16. заповзятливий, обережний, передбачливий
17. схвильований, розсіяний, боязкий
18. малодушний, необережний, безцеремонний
19. полохливий, нерішучий, нервовий
20. виконавчий, відданий, авантюрний
21. передбачливий, жвавий, відчайдушний
22. приборканий, байдужий, недбалий
23. обережний, безтурботний, терплячий
24. розумний, дбайливий, хоробрий

25. передбачливий, безстрашний, добросовісний
26. поспішний, полохливий, безтурботний
27. розсіяний, необачний, песимістичний
28. обачний, розсудливий, заповзятливий
29. тихий, неорганізований, боязливий
30. оптимістичний, пильний, безтурботний

Ключ. Ви отримуєте по одному балу за наступні вибори, наведені в ключі (перша цифра - перед дефісом - означає порядковий номер питання, друга цифра - після дефіса - порядковий номер відповіді. Наприклад. 1-2 означає, що слово, яке отримало один бал в першому рядку у другому стовпці, - "пильний"). Інші вибори балів не отримують.

1-2, 2-1, 2-2, 3-1, 3-3, 4-3, 5-2, 6-3, 7-2, 7-3, 8-3, 9-1, 9-2, 10-2, 11-1, 11-2, 12-1, 12-3, 13-2, 13-3, 14-1, 15- 1, 16-2, 16-3, 17-3, 18-1, 19-1, 19-2, 20-1, 20-2, 21-1, 22-1, 23-1, 23-3, 24-1, 24-2, 25-1, 26-2, 27-3, 28-1, 28-2, 29-1, 29-3, 30-2.

Результат. Чим більша сума отриманих балів, тим вище рівень мотивації до уникнення невдач, до захисту.

- - Від 0 до 10 балів: низька мотивація до захисту; від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації;
- - Від 17 до 20 балів: високий рівень мотивації;
- - Понад 20 балів: занадто високий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту.

Опитувальник Томаса-Кілманна: типи поведінки у конфлікті

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

Інструкція:

Виберіть один із двох варіантів, який більшою мірою відповідає вашим поглядам.

1. а) Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.
б) Краще ніж обговорювати, в чому ми розходимося, я намагаюся звернути увагу на те, з чим ми згодні.
2. а) Я намагаюся знайти компромісне рішення.
б) Я намагаюся залагодити справу з урахуванням усіх інтересів іншого та моїх власних.
3. а) Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.
б) Я намагаюся заспокоїти іншого та зберегти наші стосунки.
4. а) Я намагаюся знайти компромісне рішення.
б) Іноді я жертвую своїми власними інтересами заради інтересів іншої людини.
5. а) Улагоджуючи спірну ситуацію, я постійно намагаюся знайти підтримку в іншого.
б) Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості.

6. а) Я намагаюся уникнути неприємностей для себе.
б) Я намагаюся досягти свого.

7. а) Я намагаюся відкласти вирішення спірного питання, щоб згодом вирішити його остаточно.
б) Я вважаю за можливе в чомусь поступитися, щоб досягти бажаного.

8. а) Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.
б) Я насамперед намагаюся ясно визначити те, в чому полягають спільні інтереси.

9. а) Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.
б) Я докладаю зусиль, щоб досягти свого.

10. а) Я твердо прагну досягти свого.
б) Я намагаюся знайти компромісне рішення.

11. а) Насамперед я намагаюся ясно визначити, у чому полягають спірні питання.
б) Я намагаюся заспокоїти іншого і, головним чином, зберегти наші стосунки.

12. а) Найчастіше я уникаю займати позицію, яка може спричинити суперечки.
б) Я даю можливість іншим залишитись при своїй думці, якщо вони теж йдуть мені назустріч.

13. а) Я пропоную компромісний варіант.
б) Я наполягаю, щоб було зроблено по-моєму.

14. а) Я повідомляю іншого про свою точку зору і питаю про його думку.
б) Я намагаюся показати іншому логіку та переваги моїх поглядів.

15. а) Я намагаюся заспокоїти іншого і, головним чином, зберегти наші стосунки.
б) Я намагаюся зробити так, щоб уникнути напруженості.

16. а) Я намагаюся не зачепити почуттів іншого.
б) Я намагаюся переконати іншого у перевагах моєї позиції.

17. а) Зазвичай я наполегливо намагаюся досягти свого.
б) Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості.

18. а) Якщо це зробить іншого щасливим, дам йому можливість наполягти на своєму.
б) Я даю можливість іншому в чомусь залишитись при своїй думці, якщо він також йде мені назустріч.

19. а) Насамперед я намагаюся ясно визначити те, в чому полягають усі порушені питання та інтереси.
б) Я намагаюся відкласти вирішення спірного питання для того, щоб згодом вирішити його остаточно.

20. а) Я намагаюся негайно подолати наші розбіжності.
б) Я намагаюся знайти найкраще поєднання вигод та втрат для обох сторін.

21. а) Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до бажань іншого.
б) Я завжди схильюся до прямого обговорення проблем та їх спільного вирішення.

22. а) Я намагаюся знайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю позицією та точкою зору іншої людини.
б) Я відстоюю свої бажання.

23. а) Я майже завжди стурбований тим, щоб задовольнити бажання оточуючих.
б) Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

24. а) Якщо позиція іншого здається мені дуже важливою, я намагатимусь піти назустріч його бажанням.
б) Я намагаюся переконати іншого прийти до компромісу.

25. а) Я намагаюся показати іншому логіку та переваги моїх поглядів.
б) Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до бажань іншого.

26. а) Я пропоную компромісну позицію.
б) Я майже завжди стурбований тим, щоб задовольнити бажання оточуючих.
27. а) Найчастіше я уникаю займати позицію, яка може спричинити суперечки.
б) Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.
28. а) Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.
б) Улагоджуючи ситуацію, я зазвичай намагаюся знайти підтримку в іншого.
29. а) Я пропоную компромісну позицію.
б) Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.
30. а) Я намагаюся не зачепити почуттів іншого.
б) Я завжди займаю таку позицію у спірному питанні, щоб ми спільно з іншою людиною могли досягти успіху.

Методика Дембо-Рубінштейн

Інструкція: Вам потрібно оцінити себе за 7 параметрами: здоров'я, розумові здібності, характер, авторитет серед однолітків, уміння працювати руками, зовнішність, впевненість у собі.

Оцінювання відбувається за шкалою від 0 до 100, де 0 — найнижчий рівень розвитку якості, а 100 — найвищий.

У кожній таблиці оберіть цифру, яка найкраще відповідає Вашій думці. Тут немає правильних чи неправильних відповідей — просто оберіть те, що Вам ближче.

Оцінка ПОТОЧНОГО стану (самооцінка)

Оберіть цифру для кожної якості:

Здоров'я (поточний стан):

0 – 10 – 20 – 30 – 40 – 50 – 60 – 70 – 80 – 90 – 100

Розумові здібності (поточний стан):

0 – 10 – 20 – 30 – 40 – 50 – 60 – 70 – 80 – 90 – 100

Характер (поточний стан):

0 – 10 – 20 – 30 – 40 – 50 – 60 – 70 – 80 – 90 – 100

Авторитет серед однолітків (поточний стан):

0 – 10 – 20 – 30 – 40 – 50 – 60 – 70 – 80 – 90 – 100

Уміння багато чого робити своїми руками (поточний стан):

0 – 10 – 20 – 30 – 40 – 50 – 60 – 70 – 80 – 90 – 100

Зовнішність (поточний стан):

0 – 10 – 20 – 30 – 40 – 50 – 60 – 70 – 80 – 90 – 100

Упевненість у собі (поточний стан):

0 – 10 – 20 – 30 – 40 – 50 – 60 – 70 – 80 – 90 – 100

Оцінка БАЖАНОГО стану (рівень домагань)

Оберіть цифру для кожної якості:

Здоров'я (бажаний рівень):

0 – 10 – 20 – 30 – 40 – 50 – 60 – 70 – 80 – 90 – 100

Розумові здібності (бажаний рівень):

0 – 10 – 20 – 30 – 40 – 50 – 60 – 70 – 80 – 90 – 100

Характер (бажаний рівень):

0 – 10 – 20 – 30 – 40 – 50 – 60 – 70 – 80 – 90 – 100

Авторитет серед однолітків (бажаний рівень):

0 – 10 – 20 – 30 – 40 – 50 – 60 – 70 – 80 – 90 – 100

Уміння багато чого робити своїми руками (бажаний рівень):

0 – 10 – 20 – 30 – 40 – 50 – 60 – 70 – 80 – 90 – 100

Зовнішність (бажаний рівень):

0 – 10 – 20 – 30 – 40 – 50 – 60 – 70 – 80 – 90 – 100

Упевненість у собі (бажаний рівень):

0 – 10 – 20 – 30 – 40 – 50 – 60 – 70 – 80 – 90 – 100

ДЕКЛАРАЦІЯ ПРО АКАДЕМІЧНУ ДОБРОЧЕСНІСТЬ

Моя наукова робота була написана мною у моєму власному викладенні, за виключенням цитат з опублікованих та неопублікованих джерел, які чітко ідентифіковані в роботах і визнані як такі.

Я усвідомлюю, що використання матеріалів з інших робіт чи парафраз таких матеріалів без вказання авторства будуть розтлумачені як плагіат. Джерело кожного рисунку, схеми чи іншої ілюстрації відповідно ідентифікується, а також джерела матеріалів, опублікованих чи неопублікованих, які не є результатом моїх власних досліджень, експериментів чи спостережень.