

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

Кущенко Ілона Володимирівна

Кваліфікаційна робота

Вплив індивідуально-психологічних стилів поведінки на академічну
результативність учнів старших класів

053 «Психологія»

«Організаційна 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 І.В. Кущенко

Науковий керівник (консультант)

Наконечна Наталія Василівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології

Київ – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІНДИВІДУАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНИХ СТИЛІВ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ СТАРШОГО ВІКУ	9
1.1. Психологічні детермінанти розвитку особистості в ранньому юнацькому віці	9
1.2. Психологічний феномен академічної результативності учнів старших класів	17
1.3. Індивідуально-психологічні стилі поведінки учнів старших класів	22
Висновки до розділу 1.....	31
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ СТИЛІВ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	32
2.1. Організація та методики дослідження впливу індивідуально- психологічних стилів поведінки на академічну результативність учнів старших класів	32
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження впливу індивідуально-психологічних стилів поведінки на академічну результативність старшокласників	37
Висновки до розділу 2.....	50
РОЗДІЛ 3 ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ТА ОПТИМІЗАЦІЇ АКАДЕМІЧНОЇ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ УЧНІВ	52
3.1. Концептуальна модель адаптивного академічного лідера	52
3.2. Програма психологічної корекції учнів з низкою академічною результативністю	62
3.3. Психологічні рекомендації щодо оптимізації стратегій поведінки старшокласників у навчальній взаємодії	72
Висновки до розділу 3.....	79
ВИСНОВКИ	82
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	85
ДОДАТКИ	95

ВСТУП

Актуальність дослідження обумовлена комплексом соціальних, педагогічних та суто психологічних чинників, що визначають розвиток сучасної освіти в Україні. У сучасних умовах трансформації освітнього простору академічна результативність старшокласників перестає бути суто педагогічним показником успішності. Вона трансформується у складний психологічний феномен, який відображає готовність особистості до самореалізації в умовах високої невизначеності.

Період ранньої юності є критичним етапом формування самосвідомості. Актуальність дослідження визначається необхідністю розкриття внутрішніх механізмів, що забезпечують високу результативність. Зокрема, особливої уваги потребує вивчення самоефективності як когнітивного регулятора діяльності. В умовах дистанційного навчання, кризових суспільних процесів та повномасштабної війни саме віра у власну здатність подолати труднощі стає ключовим ресурсом, що запобігає академічному вигоранню та дезадаптації учнів.

Дослідження стилів поведінки в конфлікті у межах навчальної діяльності є надзвичайно актуальним, оскільки старша школа – це середовище інтенсивної міжособистісної взаємодії. Вибір стратегії «співпраці» або «компромісу» безпосередньо корелює з якістю засвоєння матеріалу та соціальним статусом учня. Проте механізми впливу стилів на об'єктивні результати навчання залишаються недостатньо вивченими, що створює прогалини в психологічному супроводі старшокласників.

Високий рівень тривожності та орієнтація на уникнення помилок стають бар'єрами для реалізації потенціалу здібних учнів. Наукове обґрунтування зв'язку між характерологічними властивостями та мотиваційними установками дозволить створити цілісну модель прогнозування академічних досягнень.

Аналіз теоретико-методологічних досліджень та публікацій. Проблеми розвитку самосвідомості та Я-концепції в підлітковому віці розглядалися у

роботах О. Мирошник (2018), яка акцентує увагу на формуванні особистісного самовизначення та саморефлексії в цьому віковому періоді. І. Сингаївська та С. Федорець (2022) підкреслюють, що підлітковий вік є критичним періодом психосоціального розвитку, коли формуються базові риси характеру та соціальних взаємодій. Психологічні особливості цього періоду узагальнено в дослідженнях О. Близнюкової (2023), яка охоплює основні тенденції розвитку психіки підлітків.

Академічна результативність тісно пов'язана з мотиваційною сферою та емоційно-психологічним станом. У роботах Т. Сватенкової (2021) та Н. Бочаріної (2020) висвітлено особливості мотивації до навчання в умовах сучасних освітніх викликів, зокрема дистанційного навчання. М. Сиротюк (2021) розглядає мотиваційну сферу підлітків як складову навчальної успішності, акцентуючи увагу на її взаємозв'язку з емоційним станом. Вплив стилю сімейного виховання на шкільну успішність розкрито у дослідженнях Н. Бугайової та К. Гладких (2020). Емоційно-психологічний клімат як фактор, що впливає на девіантну поведінку та результативність юнаків, проаналізовано у роботах А. Мельник, Л. Магдисюк та Л. Клейко (2020). Також М. Білою та М. Реуцьким (2022) досліджено мотивацію досягнення, яка є визначальним чинником навчальної діяльності старших школярів.

Мета дослідження – теоретично проаналізувати та емпірично дослідити вплив індивідуально-психологічних стилів поведінки на академічну результативність учнів старших класів.

Завдання дослідження:

1. Теоретично проаналізувати психологічні детермінанти розвитку особистості в ранньому юнацькому віці та здійснити теоретичний аналіз академічної результативності учнів старших класів як психологічного феномену.

2. Проаналізувати індивідуально-психологічні стилі поведінки учнів старших класів.

3. Емпірично дослідити вплив індивідуально-психологічних стилів поведінки на академічну результативність учнів старших класів.

4. Розробити програму психологічної корекції для учнів із низькою успішністю на основі моделі адаптивного академічного лідера та розробити практичні рекомендації щодо оптимізації їхньої стратегічної взаємодії в освітньому процесі.

Об'єкт дослідження – академічна результативність учнів старших класів як психологічний феномен.

Предмет дослідження – вплив індивідуально-психологічних стилів поведінки на академічну результативність учнів старших класів.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань та забезпечення об'єктивності отриманих результатів було застосовано систему взаємопов'язаних наукових методів: теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, порівняння для розкриття сутності та визначення базових понять досліджуваної проблеми, структурування; емпіричні – анкетування, констатувальний експеримент; кількісної обробки даних – визначення середніх значень, відсоткових співвідношень, коефіцієнт варіації, коефіцієнт кореляції Пірсона, критерій кореляції Спірмена для виявлення зв'язку між стилем поведінки та академічної результативності підлітків старшого віку.

Для реалізації завдань дослідження та перевірки гіпотези про вплив індивідуально-психологічних чинників на академічну результативність старшокласників було обрано комплекс взаємодоповнюючих методик: 1) *опитувальник «Стилів поведінки в конфлікті» К. Томаса та Р. Кілманна* (в адаптації О. Кокуна) – для ідентифікації домінантних стратегій взаємодії учнів у ситуаціях розбіжності інтересів, що виникають у навчальному процесі; 2) *опитувальник «Мотивація успіху і боязнь невдачі» А. Реана* (в адаптації О. Кокуна) – визначення мотиваційної спрямованості особистості старшокласника; 3) *«Шкала загальної самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема* (в адаптації О. Кокуна) – використовується як прогностичний індикатор досягнень учнів, вимірювання віри старшокласника у власну

здатність справлятися зі складними ситуаціями та новими викликами;
 4) опитувальник «Властивості характеру» Т. Лірі (в адаптації О. Кокуна) – аналіз міжособистісного складника характеру учня, виявлення когнітивного дисонансу між «Я-реальним» та «Я-ідеальним».

Обраний комплекс методик визначає конструктивні стратегії в конфліктах, внутрішню мотивацію досягнення, високу віру у власну ефективність та мінімальний дисонанс образу «Я» як провідні індивідуально-психологічні чинники, що безпосередньо зумовлюють здатність старшокласника мобілізувати особистісний ресурс і забезпечувати високу академічну результативність.

Обробка отриманих даних здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм для SPSS 13.0 for Windows та пакета програм Microsoft Office for Windows XP Professional.

Наукова новизна одержаних результатів:

уперше:

- розроблено та науково обґрунтовано комплексну програму психологічної корекції учнів із низькою успішністю на основі моделі адаптивного академічного лідера, що інтегрує заходи з підвищення самоефективності, формування стійкої мотивації до успіху та гармонізації міжособистісних рис, а також розроблено психологічні рекомендації щодо впровадження лідерських стратегій поведінки у навчальну взаємодію старшокласників;

удосконалено:

- діагностичний підхід до оцінювання академічного потенціалу учнів шляхом синергетичного застосування методик дослідження властивостей характеру (за Т. Лірі) та рівнів самоефективності (за Р. Шварцером), що дозволяє ідентифікувати приховані психологічні бар'єри (скептицизм, підозрілість, конформність), які гальмують інтелектуальну активність;

- розуміння динаміки «Я-образу» старшокласника в освітньому просторі, де вектор розвитку від пасивного пристосування до конструктивного

домінування визначено як ключову умову переходу від екстернальної до інтернальної мотивації навчання;

дістали подальшого розвитку:

- теоретичні положення щодо психологічних механізмів впливу індивідуально-психологічних стилів на результативність навчальної діяльності; зокрема, уточнено роль дружелюбності як медіатора соціальної стабільності та домінування як каталізатора вольової саморегуляції в структурі академічного успіху.

Теоретичне значення дослідження полягає у розширенні знань про психологічні особливості підлітків з індивідуально-психологічними стилями поведінки та їхній вплив на академічну результативність. У роботі узагальнюються існуючі наукові уявлення про природу індивідуально-психологічних стилів поведінки, механізми їх прояву в навчальній діяльності, а також визначаються фактори, що сприяють чи перешкоджають досягненню успіху у навчанні. Отримані результати дозволять уточнити психологічні підходи до розробки диференційованих освітніх методик для учнів старших класів з індивідуально-психологічними стилями поведінки.

Практичне значення дослідження полягає у створенні рекомендацій для педагогів, психологів і батьків щодо оптимізації освітнього процесу для підлітків. Особливу цінність становить авторська програма психологічної корекції, побудована на засадах розробленої моделі адаптивного академічного лідера, яка пропонує конкретний алгоритм трансформації дезадаптивних станів у стійку суб'єктну позицію, що дозволяє фахівцям не лише нівелювати поточні навчальні труднощі учнів, а й закладати фундамент їхньої майбутньої професійної конкурентоспроможності через розвиток асертивності та самоефективності.

Результати можуть бути використані у шкільній практиці для адаптації навчальних програм, підвищення мотивації учнів та формування сприятливого психологічного середовища. Крім того, отримані дані сприятимуть розробці індивідуальних корекційних програм для підлітків, які

відчувають труднощі у навчанні через специфіку індивідуально-психологічних стилів поведінки.

Експериментальна база дослідження: соціальні онлайн платформи (Threads, Telegram, Instagram та Facebook-спільноти) з використанням Google forms.

Вибірка дослідження: 60 здобувачів освіти віком від 15 до 18 років, які навчаються у 9–11 класах державних закладів загальної середньої освіти.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (79 найменувань) та додатків. Загальний обсяг курсової роботи – 104 сторінки, основний обсяг – 80 сторінок. Робота містить 14 таблиць, 1 рисунок, 6 додатків (на 10 сторінках).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ СТИЛІВ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ СТАРШОГО ВІКУ

1.1. Психологічні детермінанти розвитку особистості в ранньому юнацькому віці

Перехід до старшої школи знаменує собою початок якісно нового етапу розвитку, де учні демонструють зростаючу дорослість та прагнення до автономії. Проте методологічно важливо розуміти, що старшокласники все ще зберігають певні риси підліткового віку, перебуваючи у стані динамічного переходу до ранньої юності. Період характеризується завершенням процесів статевого дозрівання та формуванням стійкої самосвідомості, але водночас супроводжується пошуком ідентичності та емоційною вразливістю, притаманною підліткам. Саме в ранній юності академічна діяльність починає розглядатися через призму майбутнього професійного вибору, що робить підлітковий вік критичним для закріплення життєвих стратегій.

Згідно з А. Бобер та Л. Калініна [5], сучасні старшокласники постають як цілком самодостатні суб'єкти соціальної взаємодії, наділені індивідуальною системою ціннісних орієнтирів, специфічним комунікативним стилем та власними нормами етики. Така виражена суб'єктність зумовлює їхню гостру потребу в емпатичному ставленні, визнанні їхньої гідності та побудові взаємин на засадах паритетності.

Актуальна концепція ВООЗ (Всесвітня організація охорони здоров'я) від 2021 року пропонує комплексний підхід до трактування підліткового віку, поєднуючи фізіологічні та соціокультурні індикатори в межах єдиної діагностичної системи. Період охоплює вік від 10 до 19 років і поділяється на два етапи: ранній (10–14 років), де ключовими є інтенсивні біологічні трансформації та нестабільність емоційних станів, і *пізній (15–19 років)*, що

характеризується кристалізацією системи цінностей та становленням інтелектуальної незалежності [78].

На думку С. Бессмертної [2], підлітковий період (10–15 років) є етапом швидкого фізичного, статевого, психологічного та соціального розвитку, який виступає своєрідним мостом між дитинством і дорослістю. Сам термін «підлітковий» походить із латинської мови – «adolescere», що означає ставати дорослим.

За І. Жабровець [19], прогрес у когнітивному розвитку підлітків відкриває їм можливість глибшого самоаналізу та критичної оцінки власних дій. Завдяки цьому вони здатні працювати з більшими обсягами інформації, аналізувати зв'язки між фактами, логічно мислити, оцінювати різні варіанти рішень і передбачати їхні наслідки ще до остаточного вибору.

Дослідження свідчать, що старші підлітки, особливо ті, хто досяг певного рівня самостійності, мають хороші здібності до прийняття зважених рішень [71].

У цьому віці спілкування з однолітками відіграє надзвичайно важливу роль. Друзів часто сприймають як джерело емоційної підтримки та безпечний простір для експериментів із поведінкою, інтересами й поглядами. Однолітки також впливають на становлення особистісної ідентичності підлітка. Зазвичай дружні зв'язки формуються на основі зовнішніх характеристик, таких як зовнішність або соціальний статус [73].

А. Корнієнко [24] розглядає підлітковий вік як період переоцінки цінностей, коли деякі з них втрачають актуальність, а інші набувають нового значення. У цей час підліток стикається з суперечностями між реальністю та різними оцінками світу, що стимулює формування власних моральних орієнтирів. Освіта і соціальне середовище впливають на розвиток цих орієнтацій, сприяючи їхньому осмисленню та закріпленню.

На думку І. Сингаївської та С. Федорець [42], підлітковий вік збігається із завершенням другого етапу психосексуального розвитку, під час якого формується статево-рольова поведінка, і початком третього етапу, що

охоплює становлення сексуальних орієнтацій і вподобань. У цей період відбувається формування майбутніх інтимних сценаріїв, очікувань і переваг.

І. Сингаївська та О. Кравчук [41] відзначають, що підлітковий вік є критичним для розвитку самооцінки. У цей час формується уявлення про себе як члена суспільства, а також розуміння власних можливостей і якостей, що сприяє самоствердженню й розвитку особистості.

О. Близнюкова зазначає, що період раннього юнацького віку вважається одним із найскладніших та найбільш важливих етапів у процесі становлення особистості. Психологічна література визначає цей період як кризовий і насичений конфліктами етап соціалізації, коли молодь стикається з багатьма викликами як у внутрішньому світі, так і в міжособистісних відносинах. Конфлікти, які переживають підлітки, можуть бути пояснені з різних точок зору, включаючи [4]:

1. Результати внутрішніх і зовнішніх суперечностей, що виникають унаслідок швидких змін в емоційному та фізіологічному розвитку.
2. Зіткнення протилежно спрямованих бажань, інтересів чи поглядів, які можуть виникати в межах однієї особистості.
3. Невідповідність між значущими міжособистісними стосунками та життєвими ситуаціями, які ці стосунки підривають.
4. Загострення міжособистісної взаємодії, яке супроводжується сильними емоційними переживаннями, опором і прагненням впливати на поведінку іншої людини.

Науковці виділяють два ключові підходи до аналізу причин виникнення конфліктів у ранньому юнацькому віці: психоаналітичний та соціально-психологічний.

Психоаналітичний підхід акцентує увагу на змінах, пов'язаних із статевим дозріванням, що провокують посилення емоційної напруги. У цей період відбувається активізація інстинктивних сил, які часто призводять до емоційної нестабільності, підвищеної збудливості та конфліктів. Характерними ознаками є загострення агресивних і сексуальних імпульсів, а

також інтерес до протилежної статі. Саме такі процеси, на думку представників психоаналітичного напрямку, є основними джерелами внутрішньо особистісних суперечностей, що ускладнюють перехідний період [53].

Згідно О. Васильченко та Є. Боцман [10], соціально-психологічний підхід зосереджується на впливі соціальних факторів на підлітка. Згідно з цим підходом, конфлікти виникають не лише через внутрішню емоційну нестабільність, але й через суперечливі очікування суспільства. Соціалізація підлітка супроводжується розбіжностями між його бажаннями, ролями, статусом та соціальними очікуваннями. Конфлікти такого типу часто виявляються в ролях, які підліток намагається освоїти, але які іноді суперечать його уявленням чи життєвим умовам.

А. Фатєєва [50] зазначає, що підлітковий період відзначається емоційною нестабільністю та різкими змінами настрою, які можуть варіюватися від піднесеності до пригніченості. Особливо сильні емоційні реакції виникають у ситуаціях, коли зачіпають почуття власної гідності. Найвищий рівень емоційної нестабільності спостерігається у хлопців у віці 11–13 років, а у дівчат – у 13–15 років.

Емоційна стійкість у підлітковому віці є важливим аспектом психологічного розвитку, зауважують Л. Терещенко та І. Толкунова [49]. Науковці визначають це як здатність зберігати рівновагу в умовах сильного емоційного навантаження, уникаючи деструктивних реакцій.

Стресостійкість формується завдяки розвитку певних особистісних рис, таких як самоконтроль, вміння справлятися з труднощами та адаптуватися до змін. Успішне виконання складних завдань в емоційно напружених ситуаціях залежить не лише від стійкості, а й від попереднього досвіду підлітка [35].

У контексті харчової поведінки, дослідження Л. Терещенко та О. Мойзріст [48] показали, що порушення часто супроводжуються підвищеним рівнем тривожності, емоційною лабільністю та невпевненістю в

собі. Аспекти підкреслюють важливість роботи над формуванням позитивного образу себе у підлітковому віці [21].

На думку Л. Джигун та Р. Дорожкіної [15], сім'я відіграє ключову роль у соціалізації підлітків. Вона забезпечує фізичний і емоційний розвиток, формує ціннісні орієнтири, підтримує розвиток здібностей і сприяє формуванню статевої ідентичності. Саме сімейне середовище створює основу для засвоєння соціальних норм і допомагає підлітку адаптуватися до складного світу. Процес соціалізації багатогранний і залежить від численних факторів. Їх умовно можна поділити на три рівні [15; 18]: 1) макрорівень: вплив глобальних соціальних структур, таких як суспільство, держава та культура; 2) мезорівень: локальні етнокультурні умови та середовище проживання; 3) мікрорівень: безпосередній вплив сім'ї, школи, друзів і соціальних інституцій.

За В. Немеш [33], емоційні зміни у підлітків супроводжуються багатьма протиріччями. Надмірна впевненість у собі може змінюватися сумнівами, активність призводити до апатії, а жага до спілкування чергуватися з бажанням ізоляції. Такі зміни спричинені фізіологічними, психологічними та соціальними факторами. Фізіологічні зміни включають швидкий ріст, статеве дозрівання та підвищену збудливість. Психологічні аспекти пов'язані з розвитком самосвідомості, моральності та самооцінки. Соціально-психологічні фактори визначаються необхідністю адаптації до нових соціальних ролей і очікувань.

Згідно із В. Шинкаренка [60], період ранньої юності позначається фундаментальними трансформаціями в емоційно-вольовій сфері та характерологічній структурі особистості. Зміни зумовлені передусім ускладненням соціального статусу старшокласника та новими вимогами до його суспільної ролі. На цьому етапі самосвідомість учня сягає рівня, коли почуття гордості або сорому стають внутрішніми регуляторами поведінки: особистість починає оцінювати себе не лише через зовнішнє схвалення конкретних дій, а й через усвідомлення власних сталих рис характеру.

Важливою ознакою зрілості, на думку автора, в старшому шкільному віці є інтерналізація моральних критеріїв. Сором тепер виникає не лише через публічне викриття помилки, а як результат невідповідності вчинку власним етичним переконанням. Такий механізм саморефлексії стає потужним стимулом для особистісного зростання, оскільки саме в такий період відбувається активна кристалізація ціннісних орієнтирів, моральних норм та ідеологічних установок.

Водночас процес формування особистості може супроводжуватися деструктивними проявами, зокрема агресивною поведінкою. Психологічні дослідження вказують на те, що агресія у старшокласників рідко є прямим наслідком лише біологічних чинників (темпераменту чи нейродинамічних особливостей). Значно частіше вона постає як дефіцит навичок емоційної саморегуляції або наслідок дисгармонійного виховання. Внутрішній дискомфорт, відчуття відчуженості у колективі або дефіцит батьківської підтримки провокують учня на агресивні випадки, які в такому контексті є специфічною формою залучення уваги та криком про допомогу у кризових соціальних ситуаціях.

Т. Вергель та І. Сингаївська [11] наголошують, що підлітки є групою з підвищеним ризиком розвитку девіантної поведінки через кілька ключових факторів. По-перше, цей період життя супроводжується природними внутрішніми труднощами, які виникають під час переходу до дорослості. По-друге, невизначеність їхнього соціального статусу негативно впливає на емоційне та психологічне самопочуття в суспільстві. По-третє, нестабільність суспільного розвитку, що призводить до виникнення екстремальних ситуацій, позначається на сім'ї як мікросередовищі, яке відіграє важливу роль у формуванні особистості школяра.

Т. Сапельнікова [38] зазначає, що становлення психологічної структури особистості в ранній юності є детермінованим процесом, що базується на інтеграції вікових новоутворень та специфіки навчально-пізнавальної активності старшокласників. Визначений етап характеризується переходом до

свідомого керування власним розвитком, де ключовими векторами виступають: стратегічне самовизначення – процес формування стійкої соціальної позиції, що поєднує усвідомлення своєї ролі в суспільстві з активним пошуком майбутньої професійної траєкторії; трансформація самосвідомості – кристалізація цілісної «Я-концепції» та ідентичності, що спонукає учня до цілеспрямованої самореалізації; глибинна саморефлексія – перехід на новий рівень міжособистісних стосунків, який базується на здатності до аналізу внутрішніх станів та прийнятті багатогранності навколишнього світу; ціннісно-сміслова інтеграція – побудова ієрархії життєвих пріоритетів, формування етичних орієнтирів та довгострокове планування власного майбутнього; вольова автономія – суттєве зростання потенціалу саморегуляції та самоконтролю, де соціальна свідомість починає виконувати функцію головного внутрішнього регулятора поведінки.

Фундаментальним чинником розвитку в період ранньої юності стає соціально-психологічне утвердження особистості через інтенсивну комунікативну діяльність. Рання юність відзначається особливою гостротою потреби у взаємодії, яка має специфічні ознаки [16]: прагнення до соціальної валідації – пошук визнання, утвердження свого статусу в колективі та активне накопичення соціального досвіду; формування зрілих моделей взаємодії – орієнтація на паритетні та змістовні стосунки як з однолітками, так і з дорослими.

Учні старших класів часто не готові справлятися із суперечностями, що виникають через зміни в механізмах соціального контролю [30].

Коли негативні чинники переважають, емоційна нестабільність може спричинити дезадаптацію, кризові стани чи навіть емоційні зриви. Однак саме через подолання цих труднощів формується особистість. Підлітковий період є важливим етапом, коли закладається основа для подальшого розвитку людини як повноцінного члена суспільства [77].

У спектрі різноманітних взаємопов'язаних факторів, які впливають на формування девіантної поведінки, акцентовано увагу на таких аспектах [37; 54]:

1. Індивідуальний фактор – включає психобіологічні передумови асоціальної поведінки, які ускладнюють процес соціальної адаптації особистості.

2. Психолого-педагогічний фактор – проявляється через недоліки у сімейному та шкільному вихованні.

3. Соціально-психологічний фактор – стосується несприятливих умов взаємодії підлітка з найближчим оточенням: родиною, друзями чи колективом.

4. Особистісний фактор – відображає вибіркове ставлення індивіда до середовища, норм, цінностей, а також до педагогічних впливів родини, школи чи суспільства. Він також охоплює ціннісні орієнтації та здатність до саморегуляції.

5. Соціальний фактор – зумовлений впливом соціально-економічних та культурних умов суспільства.

Крім зазначених причин, агресивну поведінку можуть провокувати зміни, пов'язані з кризою підліткового віку, яка проходить через три етапи [66]: 1) передкритичний – руйнування старих звичок і стереотипів; кульмінаційний – період найбільшого напруження (зазвичай близько 13 років, проте можливі індивідуальні варіації); посткритичний – створення нових структур і формування нових відносин.

Мотивація агресивної поведінки часто пов'язана з негативними емоціями, такими як гнів, страх, тривога чи провина. Такі емоції можуть проявлятися у конфліктах, пошкодженні майна, вербальній агресії чи навіть злочинах [23]. Форма прояву емоцій залежить від культурного середовища, в якому знаходиться старшокласник. Значну роль у цьому відіграють недоліки виховання в сім'ї, школі та вплив медіа [67].

За словами К. Журби [20], старшокласники, які спрямовують свої зусилля на саморозвиток і вдосконалення, легше долають кризові моменти, адже займаються конструктивною діяльністю, що сприяє їхньому самоствердженню. Важливими чинниками процесу є розвиток моральної самосвідомості, самопізнання, а також формування Я-концепції, яка допомагає визначити життєві орієнтири та реалізувати плани.

1.2. Психологічний феномен академічної результативності учнів старших класів

Феномен академічної результативності, яку в науковому дискурсі часто вживають як синонім навчальної успішності, тривалий час перебуває у центрі психолого-педагогічних пошуків. Пряма детермінація таких досягнень когнітивним потенціалом особистості, зокрема рівнем інтелектуального розвитку та творчого мислення, є цілком логічною та прогнозованою. Такий тісний зв'язок пояснюється змістовою спорідненістю: структура завдань, що використовуються для діагностики інтелекту чи креативності, багато в чому ідентична за своїми механізмами тим когнітивним операціям, які забезпечують успішне засвоєння навчального матеріалу [1].

На думку М. Білої та М. Реуцького [3], успішність навчання у підлітків значною мірою визначається не тільки їхніми знаннями та здібностями, але й мотивацією досягнення. Автори підкреслюють, що взаємозв'язок між мотивацією та успішністю є важливою темою, актуальною у різних сферах діяльності, адже підвищення результативності завжди пов'язане з мотивами та рівнем мотивації.

Т. Вольщикова [12] підкреслює, що мотиваційна сфера особистості включає потреби, мотиви, цінності, наміри та інтереси, які активують і спрямовують її діяльність. Потреби формуються як відчуття дефіциту чого-небудь і стимулюють дії, спрямовані на їх задоволення. Мотиваційна сфера виконує кілька важливих функцій: стимулюючу, орієнтаційно-смыслову, спрямовальну та контролюючу.

Рівень когнітивного розвитку впливає на здатність підлітків до засвоєння нових знань, критичного мислення та вирішення складних завдань. Інтелектуальні здібності, такі як пам'ять, увага та мислення, формують основу для ефективного навчання. Разом із цим індивідуальні відмінності, включаючи темперамент та стиль навчання, визначають стратегії, які обирає підліток для досягнення успіху [69].

Емоційна стабільність і здатність до самоконтролю є важливими компонентами результативності. Підлітковий вік супроводжується частими змінами настрою, що може впливати на здатність концентруватися на навчанні. Вольова сфера, зокрема здатність до наполегливості й саморегуляції, сприяє подоланню труднощів у навчальному процесі [70].

О. Щербакова [58] розглядає академічні здібності як сукупність індивідуально-психологічних властивостей, що створюють потенціал для ефективного планування та реалізації навчальної діяльності, проте самі по собі не гарантують високих результатів. У структурі таких здібностей провідне місце посідають інтелект і креативність, на думку автора, які виступають базовими, але недостатніми предикторами досягнень. Лише за умови поєднання визначених рис із певними особистісними чинниками можна говорити про академічну обдарованість – системну якість психіки, що забезпечує стабільно високу результативність протягом життя.

Ключова відмінність між здібностями та обдарованістю полягає у формі їхнього прояву в навчальному процесі. Якщо академічні здібності, зафіксовані за допомогою тестування, можуть і не трансформуватися в реальні успіхи через брак внутрішньої стимуляції, то обдарованість за визначенням втілюється у високих показниках успішності. Таким чином, обдарованість постає як реалізована через інтрапсихічні механізми система здібностей, де особистісні детермінанти відіграють роль каталізаторів. Отже, статус академічно обдарованого учня передбачає не лише наявність когнітивного ресурсу, а й здатність до його повної конвертації в академічну

результативність, що робить поняття успішності обов'язковою ознакою обдарованості, але не завжди супутником самих лише здібностей [55].

За А. Сторчеусом та І. Радул [47], емоції, що виникають під час навчального процесу, є складним компонентом, який охоплює не тільки емоційний досвід безпосередньо на уроках, але й загальну атмосферу перебування в школі. Позитивні емоції можуть бути пов'язані не тільки з оцінками чи заняттями, але й з загальним соціальним оточенням навчального закладу.

Взаємозв'язок між основною діяльністю старшокласників, потребою в спілкуванні та задоволенням від навчальної діяльності полягає у щоденному взаємодії з однолітками в соціальному середовищі, що задовольняє їх потребу в комунікації. Проблеми в спілкуванні можуть негативно впливати на успішність дитини в навчанні, оскільки труднощі в цій сфері можуть призвести до негативного ставлення до школи і перешкоджати засвоєнню знань через бажання уникнути навчального процесу [25; 47].

Соціальна зрілість передбачає розвиток комунікативних навичок у старшокласників. Мотивація до спілкування та розширення кола міжособистісних контактів сприяють більш успішному освоєнню соціальної ролі учня та відповідних вимог [13].

І. Булах [8] зазначає, що учбова діяльність для старшокласника стає способом вираження своєї дорослості та можливістю реалізувати себе як повноцінного члена суспільства. У цей період відбувається розширення сфери спілкування, освоєння нових соціальних ролей і формування прагнення до корисної діяльності.

Навчання сприяє всебічному особистісному розвитку, формуванню моральних переконань, характеру та когнітивних навичок. Завдяки цьому учні долучаються до культурно-історичного досвіду, здобуваючи знання та практичні вміння [65].

М. Бугайова та К. Гладких [7] зазначають, що шкільна успішність є одним із ключових критеріїв оцінки школяра, його знань, соціального статусу,

можливостей і авторитету в очах однолітків та батьків. Вона впливає на формування самооцінки учня і його ставлення до самого себе. Значний вплив на успішність також має сім'я, яка мотивує до навчання, формує цінності й забезпечує виховання.

Концептуальна модель, розроблена О. Щербаковою [55; 56], розглядає розвиток особистості академічно здібного учня як багатогранний процес, який включає взаємодію трьох основних ресурсів: діяльнісних, соціально-психологічних та внутрішньо-психологічних.

1. Діяльнісний ресурс – здатність до ефективної навчальної активності, управління часом і реалізації поставлених цілей.

2. Соціально-психологічний ресурс – підтримка сім'ї, педагогів та однолітків, що сприяє емоційному розвитку і формуванню міжособистісних відносин.

3. Внутрішньо-психологічний ресурс – мотивація, емоційна стійкість, метакогнітивні здібності та сформована Я-концепція, які допомагають долати труднощі й адаптуватися до викликів [45].

О. Щербакова запропонувала типологію учнів, яка базується на рівнях їхньої навчальної успішності, мотивації та психологічних характеристик [57; 58]:

1. Високомотивовані й успішні – стабільно досягають високих результатів завдяки сильній мотивації та саморегуляції.

2. Учні з потенціалом, але слабкою мотивацією – мають здібності, але потребують додаткової підтримки через нестачу мотивації.

3. Мотивовані, але з обмеженими академічними досягненнями – компенсують слабкі сторони наполегливістю.

4. З латентним потенціалом – їхній розвиток обмежений психологічними чи соціальними бар'єрами.

Ю. Мороз зазначає [32], що ефективність освоєння нових видів діяльності значною мірою залежить від узгодженості стильових особливостей регуляції та вимог до нового виду активності. Учні з високим рівнем

саморегуляції здатні свідомо ставити цілі й досягати їх, гнучко адаптуючись до змін умов.

У разі високої мотивації досягнення учні старших класів успішно компенсують вплив індивідуальних характеристик, які можуть ускладнювати досягнення цілей. Такі учні легше опановують нові види діяльності, почуваються впевнено у незнайомих ситуаціях і демонструють стабільні результати у звичних умовах [14].

Успішність навчальної діяльності залежить від інтелектуальних, мотиваційних і емоційно-вольових характеристик особистості, а також від психофізіологічних особливостей [75].

Школа виступає важливим соціальним середовищем, де підліток засвоює нові соціальні ролі та взаємодіє з однолітками. Взаємини з учителями, класна атмосфера та наявність підтримки з боку шкільного колективу суттєво впливають на рівень успішності. Негативні фактори, такі як булінг або несправедливе ставлення педагогів, можуть стати причиною зниження успіхів у навчанні [74].

А. Мельник, Л. Магдисюк та Л. Ключко [29] вважають, що однією з основних причин зростання девіантної поведінки серед підлітків є недоліки в освітньому й виховному процесах, а також низькі можливості для соціалізації та самореалізації в шкільному середовищі. Негативні фактори, такі як страх перед школою, конфлікти з учителями, несправедливе ставлення педагогів і образливі зауваження, сприяють формуванню девіантних форм поведінки у підлітків [28].

Згідно з Л. Прісняковою та С. Бабанською [35], підвищення рівня дезадаптації в навчально-виховному процесі обумовлене збільшенням непередбачуваних критичних ситуацій у повсякденному житті. Особливо це помітно під час переходу молодших школярів до середньої школи, коли дитина вперше стикається з новими соціальними вимогами, що підкреслюють необхідність підготовки до дорослого життя.

У процесі міжособистісної взаємодії розвивається особистість страшокласника, його мотивація, ціннісні орієнтації, емоційно-вольові якості та етичні комунікативні риси, які впливають на можливості спілкування, з урахуванням вікових особливостей розвитку комунікативної культури [17].

Основною перешкодою для розвитку комунікативних навичок у підлітків страшого віку під час дистанційного навчання є домінування суб'єкт-об'єктних відносин, зосередження на пізнавальній потребі та недостатнє врахування інших особистісних потреб підлітка [6].

М. Сиротюк [44] акцентує увагу на тому, що в умовах дистанційного навчання мотиви учнів до навчальної діяльності зазнають змін. У зв'язку з цим необхідно адаптувати форми та методи проведення занять до нових реалій.

Т. Сватенкова [39] вказує, що дистанційне навчання має переваги, такі як доступність навчальних матеріалів, наочність, гнучкість у темпах навчання, прозорість процесу та можливість альтернативної освіти. Воно дозволяє учням самостійно працювати з ресурсами, наприклад, онлайн-бібліотеками. Однак серед недоліків можна виокремити обмеження у задоволенні потреби в безпосередньому спілкуванні, що негативно впливає на ідентифікацію, самовизначення та розвиток соціальних навичок.

Академічна результативність постає як багатофакторний психологічний феномен, де когнітивний потенціал (інтелект і креативність) трансформується у реальні досягнення лише за умови синергії з високою мотивацією, розвиненою вольовою саморегуляцією та сприятливим соціально-емоційним середовищем, що в сукупності визначає перехід від базових здібностей до цілісної академічної обдарованості особистості.

1.3. Індивідуально-психологічні стилі поведінки учнів старших класів

Історія розвитку стильового підходу в психологічній науці налічує не одне десятиліття, проте цей напрям і досі зберігає певний дискусійний характер. Питання індивідуальних відмінностей у процесах перцепції,

архітектоніки пам'яті та стратегій опрацювання інформації залишається сферою, що потребує глибшої наукової розробки та викликає сталий дослідницький інтерес [43].

Фундаментальним конструктом індивідуальної психології, на думку М. Хижняк [51], виступає стиль життя, який інтегрує два ключові вектори: інтенсивність соціального інтересу та спрямованість зусиль на досягнення переваги. Згідно з концепцією А. Адлера, життєвий стиль є автентичним способом функціонування особистості, за допомогою якого вона розв'язує життєві задачі, нівелює відчуття власної недостатності та реалізує інтенцію до значущості. Стиль як феномен не є біологічно детермінованим, а постає як набута в ранньому онтогенезі адаптивна стратегія взаємодії зі світом.

Конфігурація життєвого стилю зумовлюється рівнем соціальної спрямованості (від активної співпраці до ізоляції) та вектором прагнення до самоствердження (конструктивний розвиток або деструктивна експансія). На перетині координат виокремлюються чотири базові типи особистісної організації [52]:

1. Соціально-корисний тип характеризується гармонійним поєднанням високого соціального інтересу з інтенсивним прагненням до самовдосконалення. Життєдіяльність такої особистості має творчий характер, а компенсація почуття неповноцінності відбувається через зрілу співпрацю. В екстремальних умовах (наприклад, під час війни) цей стиль проявляється у діях волонтерів та представників допоміжних професій, чия активність спрямована на суспільне благо.

2. Одержуючий тип визначається низьким рівнем соціальної включеності при орієнтації на споживацькі установки. Для таких індивідів притаманна пасивність та егоцентризм; вони уникають відповідальності та соціального внеску, зосереджуючись виключно на отриманні вигоди від оточення, що призводить до моральної інертності.

3. Уникаючий тип відзначається наявністю емпатії та соціальної спрямованості, проте супроводжується слабкою мотивацією до подолання

власних недоліків та розвитку здібностей. А. Адлер описував таких осіб як «безплідних альтруїстів»: їхнє бажання бути корисними часто позбавлене практичного підґрунтя та відповідальності, через що їхня активність може бути неефективною або навіть мимоволі шкодити оточенню через надмірну навіюваність та брак внутрішньої сили.

4. Правлячий тип базується на вираженому прагненні до домінування за повної відсутності соціального інтересу. Такі особистості вдаються до псевдокомпенсації, демонструючи зовнішню зверхність, силу та маніпулятивний контроль, що насправді є захисним механізмом, покликаним приховати глибоко вкорінене відчуття внутрішньої вразливості та слабкості.

На думку В. Січка [45], етап підліткового розвитку характеризується суттєвою трансформацією архітектоніки картини світу як фундаментальної категоріальної структури свідомості. Процес реалізується через інтеграцію загальнолюдських смислів та розвиток здатності до теоретичних узагальнень, що базуються на абстрагуванні від безпосереднього індивідуального досвіду. Водночас суб'єктивне змістове наповнення особистісної моделі дійсності у цей період зазнає потужної детермінації з боку ціннісно-мотиваційних установок індивіда.

Індивідуальний стиль життя підлітка постає як цілісна біопсихосоціальна система, що базується на гармонійній інтеграції афективного, когнітивного та конативного вимірів особистості. Важливо чітко диференціювати поняття способу та стилю: якщо спосіб життя охоплює переважно зовнішні, об'єктивні параметри життєдіяльності та соматичні звички, як біоритми, харчування чи фізичну активність, то стиль життя є глибшим суб'єктивним конструктом, що відображає унікальну «реляційну ДНК» індивіда. Стиль життя виникає тоді, коли певна поведінка підлітка стає стабільною тенденцією, що ґрунтується на свідомому виборі та внутрішньому управлінні, а не на зовнішньому примусі чи механічному наслідуванні [62].

Індивідуальний стиль життя підлітка в межах сучасного наукового дискурсу постає як цілісна біопсихосоціальна структура, що базується на

гармонійній інтеграції афективного, когнітивного та конативного вимірів особистості. Стабільна тенденція поведінки формується на фундаменті дитячого досвіду прив'язаності, проте остаточно консолідується саме в підлітковому віці завдяки переходу до стадії формального мислення [63]. Важливою умовою стабільності такого стилю є його автономність: за метафорою айсберга, видимі дії мають підкріплюватися внутрішньою інтелектуальною згодою та емоційним прийняттям, а не лише зовнішнім примусом [62].

В межах соціально-когнітивного підходу загальна *самоефективність* розглядається як фундаментальне, оптимістичне переконання особистості у власній компетентності, яке *в синергії з мотивацією досягнення успіху* виступає потужним внутрішнім регулятором поведінки в тріаді взаємодії суб'єкта та середовища. Інтегральний психологічний ресурс дозволяє учням старших класів ефективно нівелювати вплив непередбачуваних стресорів, трансформуючи віру у власні сили та прагнення до перемоги у стійку волюву мобілізацію задля високих академічних результатів.

Згідно з В. Синишиною [43], когнітивні стилі розглядаються як фундаментальні параметри індивідуальності. Водночас їх вивчення є складним багаторівневим процесом, оскільки вони формуються під впливом вікової динаміки та статевих відмінностей, а також перебувають у тісній взаємодії з психофізіологічними властивостями суб'єкта. Будучи інструментом сприйняття та інтерпретації дійсності, когнітивні стилі фактично виступають інтегративною характеристикою цілісної особистісної організації людини.

Концепції когнітивних стилів підкреслюють автентичність інтелектуальної активності кожної особистості. Вони розкривають існування специфічних, індивідуально зумовлених способів когнітивного контакту зі світом та варіативність методів пізнавальної взаємодії з оточенням.

І. Жабровець та О. Шестопалова [19] визначають когнітивні стилі як індивідуальний спосіб опрацювання інформації, що визначають специфіку

інтелектуальної поведінки особистості. Даний феномен трактується як сталий формат сприйняття та інтерпретації дійсності, що проявляється через індивідуальні пізнавальні стратегії або специфічні види ментального контролю. Когнітивний стиль не є сумою знань, а постає як фундаментальна характеристика мислення, що інтегрується в усі пізнавальні процеси протягом життя.

Загалом когнітивний підхід спрямований на дослідження того, як суб'єкт декодує та структурує дані про навколишній світ для ефективного прийняття рішень і розв'язання актуальних життєвих задач [46].

У науковому дискурсі конфліктна поведінка трактується як наслідок детермінації внутрішніх та зовнішніх суперечностей. Зокрема, вона виникає через дисонанс між інтенцією до самоствердження та об'єктивними можливостями її реалізації, а також як результат невідповідності індивідуальної самооцінки груповій opinіi чи власних настанов експектаціям оточення. Таким чином, конфліктність постає як інтегративна схильність особистості до протистояння, що активізується під час деструктивної взаємодії суб'єктивних факторів та зовнішнього середовища [27].

Під конфліктними формами розуміють сталий стиль взаємодії, що виступає предикатом виникнення суперечок. Фундаментальною у цьому контексті є **двовимірна модель К. Томаса**, яка базується на векторах кооперації (орієнтація на інтереси партнерів) та наполегливості (акцент на захисті власних цілей). На перетині координат дослідник диференціює п'ять стратегій регулювання взаємодії [64]:

1. *Конкуренція (суперництво)* – стратегія домінування, спрямована на задоволення власних амбіцій коштам інтересів іншої сторони.
2. *Пристосування* – пасивна модель, що передбачає нівелювання власних потреб заради збереження стосунків чи задоволення вимог партнера.
3. *Уникнення* – дефіцит як кооперативної спрямованості, так і вольових зусиль щодо реалізації особистих цілей.

4. *Компроміс* – пошук серединного рішення, заснований на взаємних поступках.

5. *Співпраця* – найбільш конструктивний підхід, орієнтований на вироблення альтернатив, що максимально задовольняють обидві сторони.

Особливого значення конфліктна поведінка набуває в пубертатний період. Для такої вікової категорії протистояння виступає інструментом соціалізації та формування активної життєвої позиції. Оскільки підлітки перебувають у процесі інтенсивного становлення, їхня взаємодія часто набуває характеру боротьби за авторитет та емоційної експресивності. Конфлікти, у які вступають підлітки, здебільшого базуються на особистісній неприязні, бажанні самоствердитися в ієрархії однолітків або на етапі адаптації до трансформацій у системі міжособистісних відносин[27].

Н. Литвинчук, Л. Смолінчук, А. Дараган визначають чинники, що детермінують конфліктну поведінку в підлітковому віці, мають комплексну природу та зазвичай зумовлені низкою деструктивних аспектів соціальної взаємодії [26]:

1. Ресурсний дисбаланс – виникнення суперечностей між актуальними потребами індивіда щодо залучення певних ресурсів та об'єктивним дефіцитом можливостей для їх отримання.

2. Рольова невизначеність – брак чіткої диференціації прав та зобов'язань у структурі міжособистісних стосунків, що призводить до порушення очікувань.

3. Телеологічна неузгодженість – низький рівень кореляції або пряма колізія цільових орієнтирів учасників взаємодії.

4. Комунікативні бар'єри – неефективність інформаційного обміну, що виявляється у формі викривлення, дефіциту або повної відсутності необхідних відомостей.

5. Детермінована взаємозалежність – ситуативна необхідність спільної участі для досягнення індивідуальних цілей, що створює додаткову напругу.

6. Інтерперсональні розбіжності – суттєві відмінності у комунікативному досвіді, мовленнєвих стратегіях та індивідуальній манері спілкування.

7. Дисфункція мотиваційної сфери – несформованість або незбалансованість системи стимулювання та внутрішніх спонукань.

За Т. Щербан та Я. Дідик [59], акцентуація характеру – це крайні прояви нормальних рис характеру. Сучасні дослідження показують, що акцентуації можуть мати стійку позитивну динаміку і впливати на розвиток підлітка, розширюючи межі того, що раніше вважалося нормою, що свідчить про те, що більшість підлітків мають акцентуації характеру.

Згідно із В. Яремчук та О. Острижнюк [61], риси характеру відіграють важливу роль у формуванні індивідуального портрету людини. Однак деякі з цих рис можуть проявлятися в надмірному ступені, що веде до утворення акцентуйованих рис характеру. Акцентуації характеру можуть призводити до неадекватних вчинків або дій людини (класифікацію акцентуацій характеру подано у Додатку А та Додатку Б).

Характер тісно пов'язаний з темпераментом, який може як сприяти розвитку певних рис, так і перешкоджати цьому. Знання свого темпераменту є важливим для розуміння власних особливостей. Наприклад, холерику та сангвініку легше сформувати ініціативність і рішучість, ніж меланхоліку чи флегматику. Проте холерик може зіткнутися з проблемою розвитку стриманості та самоконтролю, а сангвінік – з вимогливістю до себе. Меланхолік часто стикається з труднощами у подоланні сором'язливості та тривожності, тоді як флегматик – у розвитку активності [72].

На думку В. Яремчук та О. Острижнюк [61], характер може бути свідомо вдосконалений через зміну соціальної поведінки, взаємодію з іншими людьми та спільну діяльність. Автори зауважують, що змінити характер можна на протязі всього життя, проте це вимагає значних зусиль, самоконтролю та постійної роботи над собою, своїми думками, діями та вчинками.

Зазвичай, характер, сформований у підлітковому віці, чітко відображає особистість людини та її життєвий стиль протягом дорослого життя. Однак сильні стресові фактори можуть змусити людину переглянути свої дії, хоча це, здебільшого, вказує лише на помилки у житті, а не на зміни характеру або вольових рис. Якщо людина була сором'язливою та замкненою з самого початку, це може залишитися її основною рисою, оскільки такі риси часто закріплюються на генетичному або підсвідомому рівні [79].

Без урахування характеру підлітка важко вирішувати сімейні проблеми, що можуть суттєво вплинути на розвиток порушень у підлітків. Батьки часто мають неповне або неправильне уявлення про характер своєї дитини, що може призвести до неадекватних вимог і неправильного ставлення, а це, у свою чергу, викликає конфлікти та нерозуміння. Знання про взаємозв'язок акцентуацій характеру і поведінки в конфліктних ситуаціях може допомогти коригувати конфліктну поведінку підлітків та компенсувати деякі акцентуації, сприяючи кращому розумінню і адаптації [76].

За А. Нижник [34], агресивна поведінка може бути спричинена різними факторами, серед яких важливу роль відіграють акцентуації характеру. Вони можуть бути результатом деформації в розвитку потреб, моральних переконань, відсутності почуття відповідальності та здатності приймати самостійні рішення. Агресія може виникати через психічні патології, упереджені оцінки, цинізм оточуючих та їх духовну закритість [40].

Науковий термін «копінг», уведений у психологічний обіг Р. Лазарусом та С. Фолкман, позначає сукупність усвідомлених стратегій, що визначають поведінку підлітків у процесі регуляції їхніх взаємовідносин із довкіллям. Автори трактують феномен як динамічні когнітивні та поведінкові зусилля, що застосовуються для подолання специфічних вимог, які суб'єктивно оцінюються як такі, що вичерпують адаптивні ресурси [68].

Особливий акцент ставиться на процесуальній мінливості копінгу, що зумовлено трансакційним зв'язком між особистістю та середовищем. У межах когнітивної парадигми, зокрема згідно з поглядами Л. Мерфі, така поведінка

підлітків розглядається як система активних зусиль, спрямованих на конструктивне розв'язання проблемних ситуацій та подолання стресогенних чинників. Оскільки підлітки перебувають у стані постійного розвитку, їхня здатність до активного подолання труднощів є вирішальною для становлення їхньої психологічної стійкості [36].

За В. Кірічек [22], на формування захисних механізмів і стратегій поведінки підлітків під час стресових ситуацій впливають різноманітні чинники, такі як зміст ситуації, особливості розвитку «Я», індивідуальні риси, зокрема акцентуації характеру, а також соціально-психологічні фактори. Підліткам властиві такі акцентуації, як гіпертимна, лабільна, сенситивна, шизоїдна та істероїдна. Сенситивні підлітки часто вразливі, схильні до адиктивних девіацій, а істероїдні – прагнуть бути в центрі уваги, що може проявлятися в парасуїцидальній поведінці.

Темперамент являє собою комбінацію індивідуальних психологічних рис, які визначають емоційно-вольову сторону поведінки та діяльності особистості. Відмінно від темпераменту, характер формується протягом життя через процеси спілкування та спільної діяльності [9].

Індивідуально-психологічний стиль поведінки старшокласника постає як інтегративна система адаптації, де динамічні властивості темпераменту трансформуються у стійкі риси характеру через механізми вольової саморегуляції.

В основі академічної результативності старшокласників лежить синергія феноменів самоефективності, мотивації досягнень, конструктивної міжособистісної взаємодії та внутрішньої конгруентності образу «Я». Індивідуально-психологічні чинники діють як внутрішні регулятори, де висока віра у власні сили та прагнення до успіху безпосередньо трансформують стилі поведінки в конфліктах і повсякденному навчанні. Гармонійне поєднання особистісних властивостей мінімізує внутрішню напругу й виступає головним рушієм, що зумовлює здатність ефективно мобілізувати інтелектуальний ресурс навіть за умов зовнішнього пресингу.

Висновки до розділу 1

Період раннього юнацького віку є періодом інтенсивного психічного, фізичного та соціального розвитку, що характеризується активними змінами в характері, самооцінці та соціальних орієнтирах. Формування світогляду та самоусвідомлення є важливими етапами цього вікового періоду. Психологічні особливості учнів старших класів, зокрема їх здатність до логічного мислення та самоаналізу, сприяють розвитку інтелектуальної сфери. Однак такий вік також пов'язаний з емоційною нестабільністю, яка може негативно впливати на взаємини з іншими людьми і на навчальні результати.

З точки зору академічної результативності, не менш важливими є такі фактори, як мотивація, самооцінка, соціальна адаптація та рівень емоційної зрілості. Страшокласники здатні до самоаналізу, оцінки своїх вчинків і передбачення наслідків своїх рішень, що позитивно впливає на навчальну діяльність. Проте соціальна адаптація, яка включає комунікацію з однолітками та викладачами, є важливим чинником, що може покращити або погіршити навчальні результати. Низька мотивація до навчання, проблеми у спілкуванні та надмірна тривожність є перешкодами для успіху в освітньому процесі.

Індивідуально-психологічні стилі поведінки – що виявляються через конструктивну взаємодію в конфліктах, високу самоефективність, прагнення до успіху та узгодженість образу «Я» – виступають базовими внутрішніми чинниками, які безпосередньо регулюють адаптацію учня та трансформують його особистісний потенціал у високу академічну результативність.

Загалом, встановлено, що індивідуально-психологічні стилі поведінки в ранньому юнацькому віці мають суттєвий вплив на навчальну діяльність, соціальну адаптацію та загальний розвиток особистості. Учні старших класів з деструктивними індивідуально-психологічними стилями поведінки потребують особливої уваги в контексті навчального процесу, оскільки деструктивні стилі виступають бар'єром на шляху до академічної результативності.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ СТИЛІВ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

2.1. Організація та методики дослідження впливу індивідуально-психологічних стилів поведінки на академічну результативність учнів старших класів

Емпірична частина дослідження спрямована на виявлення закономірностей взаємозв'язку між внутрішніми психологічними предикторами та об'єктивною успішністю учнів старшого шкільного віку. Організаційна структура діагностичного етапу вибудована як цілісний моніторинг особистісного ресурсу, що дозволяє оцінити не лише інтелектуальні результати, а й способи досягнення через індивідуальні стилі активності старшокласників.

Методологічний апарат дослідження було сформовано з урахуванням вікової специфіки старшокласників, для яких провідною стає навчально-професійна діяльність та потреба в соціальному самоствердженні. Кожен обраний інструмент фокусується на окремому вимірі індивідуальності, що в сукупності дає змогу реконструювати цілісний профіль поведінки учня в освітньому середовищі.

Процес написання кваліфікаційної роботи та здійснення емпіричного дослідження реалізовувався відповідно до послідовних етапів плану.

План написання роботи:

1. Вибір та затвердження актуальної теми.

Вибір теми кваліфікаційної роботи базується на необхідності врахування особливостей індивідуально-психологічних стилів поведінки учнів старших класів підлітків в освітньому процесі та їх впливу на академічну результативність.

Сучасна система освіти стикається з викликами адаптації до індивідуальних характеристик учнів, що зумовлює потребу вивчення

індивідуально-психологічних стилів поведінки учнів та їх впливу на академічну результативність.

Вибір об'єкта дослідження базувався на гіпотезі, що індивідуально-психологічний стиль є медіатором, який визначає ефективність конвертації когнітивного ресурсу підлітка в реальну успішність.

Після верифікації теми кафедрою психології було проведено ґрунтовний теоретичний аналіз, що дозволило систематизувати існуючі підходи до розуміння копінг-поведінки, мотивації та саморегуляції старшокласників.

Результатом цього етапу стало формування понятійно-категоріального апарату та висунення *робочої гіпотези*, згідно з якою *висока академічна результативність детермінується не лише рівнем інтелекту, а й переважанням конструктивних стратегій подолання конфліктів, позитивною мотивацією досягнення та високим рівнем суб'єктивної самоефективності*.

2. Методичне забезпечення та формування емпіричної бази

Наступний етап передбачав ретельний підбір психодіагностичного інструментарію та розроблення анкети, що відповідає критеріям валідності, надійності та вікової адекватності. Окрім використання стандартизованих тестів (К. Томаса, А. Реана, Р. Шварцера, Т. Лірі), було розроблено *авторську анкету* для збору анкетних даних, питання спрямовані на уточнення особистих та соціальних характеристик учасників. Інструмент дозволив акумулювати соціально-демографічну інформацію (стать, вік) та об'єктивні показники успішності (середній бал, ставлення до дисциплін), а також питання про стиль поведінки, конфліктність, тощо, що стало необхідною умовою для подальшого кореляційного аналізу.

Паралельно здійснювався пошук та формування репрезентативної вибірки, до якої увійшли *60 учнів старших класів*, що перебувають на етапі інтенсивного професійного самовизначення.

3. Психодіагностичний інструментарій

Організаційна структура діагностичного етапу вибудована як цілісний моніторинг особистісного ресурсу, що дозволяє оцінити не лише інтелектуальні результати, а й механізми їх втілення за допомогою індивідуально-типологічних особливостей активності. Методологічну базу було розроблено з урахуванням вікової специфіки старшокласників (від 15 до 19 років), для яких провідною стає навчально-професійна діяльність та потреба в соціальному самоствердженні. Кожен обраний інструмент фокусується на окремому вимірі індивідуальності, що в сукупності дає змогу реконструювати цілісний профіль поведінки учня в освітньому середовищі.

Анкета соціально-психологічної адаптації та академічної спрямованості була розроблена як авторський діагностичний інструментарій для проведення первинного зрізу даних. Її використання зумовлене необхідністю контекстуалізації результатів стандартизованих тестів (К. Томаса, А. Реана та ін.) у межах актуальної життєвої ситуації старшокласників.

Анкета побудована за модульним принципом і охоплює 12 ключових сфер, що інтегровані у три змістовні блоки:

Блок психоемоційного стану старшокласників включає питання суб'єктивного здоров'я, рівня дистресу та рефлексію впливу воєнного стану, що дозволяє оцінити "фонову напругу", яка безпосередньо корелює з вибором стратегій поведінки в конфлікті.

Блок академічної та професійної спрямованості фокусується на внутрішній мотивації, самостійній підготовці до іспитів та професійному самовизначенні, де параметри виступають індикаторами самоефективності особистості.

Блок соціальної інтеграції досліджує якість мікросоціальних зв'язків (батьки, однолітки) та рівень конфліктності, що є базисом для аналізу міжособистісних властивостей характеру (за Т. Лірі).

Застосовано 6-бальну шкалу Лікерта (від 0 до 5), де 0 означає повну відсутність ознаки або незгоду, а 5 – максимальну вираженість. Такий підхід

дозволяє проводити тонкий статистичний аналіз, обчислюючи не лише моду, а й середнє відхилення та похибку репрезентативності. Змістовна валідність підтверджена відповідністю питань темі дослідження. Питання про вплив війни та стресу додають інструменту екологічної валідності, тобто відповідності реальним умовам життєдіяльності вибірки.

Фундаментальним інструментом детермінації міжособистісних стратегій виступає *опитувальник «Стилів поведінки в конфлікті» К. Томаса та Р. Кілманна* (в адаптації О. Кокуна). Методика базується на двовимірній моделі регуляції соціальних колізій, де основними осями є «наполегливість» (пріоритет власних інтересів) та «кооперація» (увага до потреб іншого). У контексті академічної результативності даний інструмент дозволяє виявити, як підліток реагує на труднощі: чи схильний він до конструктивної «співпраці», що сприяє засвоєнню знань через діалог, чи обирає «уникнення», яке часто корелює з пасивністю у навчанні. Виявлення домінуючого стилю – від суперництва до пристосування – дає змогу оцінити гнучкість поведінки учня в ситуаціях когнітивного дисонансу або соціальної напруги в класному колективі (бланк подано у Додатку Б)

Для вивчення цільового аспекту діяльності застосовано *опитувальник «Мотивація успіху і боязнь невдачі» А. Реана* (в адаптації О. Кокуна). Наукова цінність інструменту полягає в диференціації двох протилежних векторів активності. Мотивація на успіх розглядається як позитивний стимул, що спонукає старшокласника до конструктивного пошуку рішень та ініціативності. Натомість орієнтація на уникнення невдачі часто блокує потенціал учня через надмірну тривожність та страх перед помилкою. Діагностика цих станів дозволяє зрозуміти, чому учні з однаковими когнітивними здібностями демонструють різну результативність: мотиваційний вектор виступає або каталізатором, або бар'єром для реалізації інтелектуального ресурсу (бланк подано у Додатку В).

Оцінка адаптивного потенціалу та віри у власні сили здійснюється за допомогою *«Шкали загальної самоефективності» Р. Шварцера та*

М. Єрусалема (в адаптації О. Кокуна). Конструкт є ключовим прогностичним індикатором, оскільки вимірює суб'єктивну впевненість особистості у здатності впоратися з новими, складними або стресовими ситуаціями. Для старшокласника висока самоефективність є запорукою стійкості під час іспитів та самостійної роботи. Методика дозволяє зафіксувати рівень оптимістичного самопереконавання, яке допомагає підлітку зберігати наполегливість навіть у разі тимчасових академічних невдач, що безпосередньо впливає на підсумкову успішність (бланк подано у Додатку Г).

Глибокий аналіз структури характеру та міжособистісного профілю реалізується через опитувальник *«Властивості характеру» Т. Лірі* (в адаптації О. Кокуна). Інструментарій спрямований на діагностику восьми типів ставлення до оточення, що групуються навколо осей домінування-підпорядкування та дружелюбності-агресивності. Важливою аналітичною перевагою методики є можливість порівняння «Я-реального» та «Я-ідеальним» підлітка. Високий ступінь розбіжності між образами свідчить про внутрішньоособистісний конфлікт, який може виснажувати психологічні ресурси учня, відволікаючи їх від навчального процесу. Виявлення рис авторитарності, егоїстичності чи, навпаки, надмірної залежності дозволяє зрозуміти індивідуальний стиль комунікації учня як чинник, що сприяє або перешкоджає його академічному зростанню (бланк подано у Додатку Д).

Комплексне застосування методик забезпечує репрезентативність емпіричних даних та дозволяє перейти до математико-статистичного аналізу впливу означених чинників на академічну результативність. Такий багатовимірний підхід гарантує об'єктивність висновків щодо того, які саме індивідуально-психологічні властивості виступають фундаментом успішного навчання у старшому шкільному віці.

3. Емпіричне дослідження та аналітична обробка даних

Безпосереднє проведення емпіричного зрізу здійснювалося з дотриманням етичних норм психологічного дослідження. Отриманий масив первинних даних пройшов етап кількісного та якісного аналізу.

Застосування методів математичної статистики дозволило виявити статистично значущі зв'язки між психологічними властивостями характеру та рівнем академічних здобутків.

На стадії підбиття підсумків результати були інтерпретовані у світлі вихідної гіпотези, що дало змогу підтвердити та скоригувати теоретичні припущення про роль особистісних детермінант в освітньому просторі.

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження впливу індивідуально-психологічних стилів поведінки на академічну результативність старшокласників

Аналіз результатів проведеного дослідження базується на обробці даних *вибірки, що складалася із 60 здобувачів освіти віком від 15 до 18 років, які навчаються у 9–11 класах державних закладів загальної середньої освіти.*

Процес формування вибірки здійснювався шляхом залучення респондентів *через популярні соціальні платформи (Threads, Telegram, Instagram та Facebook-спільноти)*, що дозволило охопити учнівську молодь великих міст України, переважно Києва, Львова та Дніпра. Гендерний розподіл учасників *(34 дівчини та 26 хлопців)* забезпечив репрезентативність отриманих даних для вивчення загальних психологічних тенденцій пубертатного періоду. Узагальнені показники академічної успішності респондентів було зіставлено з результатами тестування за обраним методичним комплексом, що дозволило встановити пряму детермінацію навчальних досягнень індивідуально-психологічними характеристиками особистості.

Результати анкетування (у табл. 2.1 та на рис. 2.1) дозволили верифікувати зовнішні параметри академічного середовища та суб'єктивне ставлення учнів до навчання.

Аналіз виявив критично високі показники за шкалами впливу війни ($M=4.41$) та рівня стресу ($M=4.12$). З погляду психології стресостійкості, спостерігається стан «хронічного когнітивного навантаження».

Таблиця 2.1

Результати анкетування учнів старших класів

Сфера дослідження (Параметри)	Середнє значення (M)	Стандартне відхилення (SD)	Стандартна похибка (SEM)	Коефіцієнт варіації (CV,%)
1. Суб'єктивне самопочуття (здоров'я)	3.38	0.92	0.12	27.22
2. Рівень психологічного стресу	4.12	0.74	0.09	17.96
3. Вплив воєнного стану	4.41	0.63	0.08	14.29
4. Показник конфліктності	2.25	1.08	0.14	48.00
5. Середній бал (самооцінка успішності)	3.82	0.81	0.10	21.20
6. Внутрішня мотивація до навчання	3.15	0.98	0.13	31.11
7. Прагнення до досягнень	3.90	0.84	0.11	21.54
8. Професійне самовизначення	3.72	1.02	0.13	27.42
9. Задоволеність дружніми стосунками	4.05	0.71	0.09	17.53
10. Стосунки з батьками (довіра)	3.68	0.95	0.12	25.82
11. Позашкільна активність/самоосвіта	2.76	1.28	0.16	46.38
12. Підготовка до випускних іспитів	4.28	0.79	0.10	18.46

**Рис. 2.1 Результати анкетування старшокласників**

Висока інтенсивність підготовки до іспитів ($M=4.28$) на тлі екзогенних загроз свідчить про використання навчання як механізму копінг-стратегії (втеча в діяльність). Учні намагаються контролювати своє майбутнє через академічні зусилля, що пояснює високий середній бал (3.82) при помірній внутрішній мотивації.

Згідно мотиваційно-цільовим дисонансом спостерігається статистично значущий розрив між прагненням до досягнень ($M=3.90$) та внутрішньою мотивацією до навчання ($M=3.15$), що свідчить про прагматизацію свідомості старшокласників: навчання сприймається не як цінність (саме по собі), а як необхідний інструмент для соціального «ліфту». Досить високий рівень професійного самовизначення ($M=3.72$) підтверджує, що суб'єктивна значущість майбутнього переважає над задоволеністю теперішнім освітнім процесом.

Показник конфліктності ($M=2.25$) є нижчим за середній теоретичний рівень, що на перший погляд суперечить високому стресу. Проте, враховуючи високу задоволеність дружбою ($M=4.05$), можна зауважити «групову консолідацію». У кризових умовах підлітки схильні до зниження міжособистісної агресії всередині референтної групи. Водночас, високий коефіцієнт варіації у сфері конфліктності (48.00%) вказує на наявність невеликої групи осіб з полярно протилежними реакціями – саме вони, ймовірно, демонструватимуть стратегію «Суперництва» за К. Томасом, тоді як більшість схилитиметься до «Компромісу» або «Уникнення».

Помірний бал за шкалою здоров'я (3.38) та низька позашкільна активність (2.76) вказують на дефіцит вітальних ресурсів. Учні жертвують хобі та відпочинком заради академічної результативності, що створює ризик емоційного вигорання ще до вступу у ЗВО, що необхідно враховувати при аналізі самоефективності за Р. Шварцером.

Аналіз результатів за методикою К. Томаса та Р. Кілманна (у табл. 2.2) дозволяє констатувати домінування стратегії «Компроміс» ($M=7.95$) у структурі поведінкового репертуару учнів старших класів, що свідчить про

сформовану готовність суб'єктів освітнього процесу до взаємних поступок задля збереження стабільності міжособистісних стосунків у кризових умовах.

Таблиця 2.2

**Результати за опитувальником «Стили поведінки в конфлікті» за
К. Томас та Р. Кілманн**

№/ №	Статистичний параметр	Середнє значення (M)	Стандартне відхилення (SD)	Стандартна похибка (SEM)	Коефіцієнт варіації (CV,%)
1	Суперництво	5.24	2.18	0.28	41.60%
2	Співпраця	6.32	1.91	0.25	30.22%
3	Компроміс	7.95	1.45	0.19	18.24%
4	Уникнення	6.12	1.88	0.24	30.72%
5	Пристосування	4.37	1.62	0.21	37.07%

Показники «Співпраці» ($M=6.32$) та «Уникнення» ($M=6.12$) займають проміжне положення, вказуючи на динамічне балансування між конструктивним розв'язанням протиріч та захисним дистанціюванням від конфліктної напруги. Найнижчі значення за шкалою «Пристосування» ($M=4.37$) у поєднанні з помірним рівнем «Суперництва» ($M=5.24$) демонструють прагнення сучасної молоді до збереження певної автономності та захисту власних інтересів, попри загальну тенденцію до адаптивності.

Аналіз коефіцієнтів варіації виявляє значну неоднорідність вибірки за шкалою «Суперництво» ($CV=41.60\%$), що вказує на полярність індивідуальних проявів експансивної поведінки: від повної відмови від конкуренції до вираженої агресивної домінації. Натомість висока гомогенність результатів за шкалою «Компроміс» ($CV=18.24\%$) підтверджує типовість цієї стратегії для переважної більшості респондентів.

Інтеркореляційний аналіз за критерієм Пірсона (у табл. 2.3) розкриває внутрішню архітектуру поведінкових стилів, де найбільш значущим є позитивний зв'язок між «Уникненням» та «Пристосуванням» ($r=0.54$; $p \leq 0.01$). Отриманий статистичний факт дозволяє виокремити стійкий пасивно-

адаптивний блок, у якому внутрішня напруга нівелюється шляхом деактуалізації конфлікту та конформної поведінки.

Таблиця 2.3

Аналіз внутрішніх взаємозв'язків між шкалами «Стилів поведінки в конфлікті» за методикою К. Томаса та Р. Кілманна

№/ №	Стили поведінки	Коефіцієнт кореляції Пірсона (r)
1	Суперництво – Співпраця	0.09
2	Суперництво – Компроміс	0.11
3	Суперництво – Уникнення	0.18
4	Суперництво – Пристосування	0.04
5	Співпраця – Компроміс	0.42**
6	Співпраця – Уникнення	0.14
7	Співпраця – Пристосування	0.21
8	Компроміс – Уникнення	0.35**
9	Компроміс – Пристосування	0.39**
10	Уникнення – Пристосування	0.54**

** – статистична значущість при $p \leq 0.01$

Наявність позитивної кореляції між «Співпрацею» та «Компромісом» ($r=0.42$; $p \leq 0.01$) свідчить про потенціал до гнучкої трансформації взаємодії: від спільного пошуку нових рішень до прийняття часткових альтернатив. Водночас виявлений зв'язок «Компромісу» з «Пристосуванням» ($r=0.39$) та «Уникненням» ($r=0.35$) вказує на те, що для частини старшокласників пошук середнього рішення виступає не як активна діалогова позиція, а як соціально прийнятний інструмент виходу з дискомфортної ситуації. Відсутність значущих кореляцій «Суперництва» з іншими шкалами науково доводить ізольованість цієї стратегії, яка функціонує як незалежний вектор особистісної активності, не інтегрований у систему адаптивних механізмів вибірки.

Інтерпретація результатів за методикою А. Реана (у табл. 2.4) дозволяє констатувати перебування загальногрупового показника мотивації старшокласників у зоні перехідного стану ($M=12.85$), що характеризується відсутністю чітко вираженого домінування одного з мотиваційних полюсів.

Таблиця 2.4

**Результати за методикою «Мотивація успіху і боязнь невдачі» А. Реана
(в адаптації О. Кокуна)**

№/№	Статистичні параметри	Отримані значення
1	Середнє значення (M)	12.85
2	Стандартне відхилення (SD)	3.42
3	Стандартна похибка (SEM)	0.44
4	Коефіцієнт варіації (CV, %)	26.61%
5	Мінімальний бал (Min)	6
6	Максимальний бал (Max)	19

Отримані дані свідчать про те, що вибірка загалом демонструє помірну активність, де прагнення до досягнення мети врівноважується раціональною обережністю та ситуативною оцінкою ризиків. Коефіцієнт варіації (26.61%) вказує на відносну однорідність групи, проте наявність індивідуальних показників у широкому діапазоні від 6 до 19 балів підтверджує диференціацію учнів на тих, хто керується інтенційним спонуканням до успіху, і тих, чия активність обмежена захисними механізмами уникнення невдач.

Кореляційний аналіз за Пірсоном розкриває внутрішню детермінацію вибору поведінкових стилів залежно від глибинної мотиваційної спрямованості особистості (у табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Результати кореляційного аналізу опитувальників між «Мотивацією до
успіху і боязнь невдачі» А. Реана та «Стилі поведінки у конфлікті»
К. Томаса та Р. Кілманна**

№/ №	Компоненти мотивації та стилів поведінки	Коефіцієнт кореляції Пірсона (r)
1	Мотивація – Співпраця	0.48**
2	Мотивація – Суперництво	0.36**
3	Мотивація – Компроміс	0.29*
4	Мотивація – Уникнення	0.12
5	Мотивація – Пристосування	0.08

* – статистична значущість при $p \leq 0.05$

** – статистична значущість при $p \leq 0.01$

Найбільш значущий позитивний зв'язок зафіксовано між мотиваційним балом та стратегією «Співпраця» ($r=0.48$; $p \leq 0.01$), що підтверджує роль орієнтації на успіх як когнітивного та емоційного фундаменту для конструктивної міжособистісної взаємодії. Виявлена позитивна залежність із показником «Суперництва» ($r=0.36$) демонструє, що конкурентна поведінка у навчальному середовищі часто виступає не проявом конфліктності, а інструментальним засобом реалізації амбіцій та досягнення високої академічної результативності.

Слабкий позитивний зв'язок із «Компромісом» ($r=0.29$) вказує на те, що ця стратегія сприймається мотивованими учнями як прийнятний, але менш пріоритетний варіант розв'язання протиріч. Водночас фактична відсутність статистично значущих кореляцій мотивації з «Уникненням» ($r=0.12$) та «Пристосуванням» ($r=0.08$) дозволяє стверджувати, що пасивні стилі поведінки в конфлікті не мають прямої залежності від усвідомленого прагнення до успіху, а ймовірно, обумовлені індивідуально-типологічними властивостями нервової системи або високим рівнем ситуативної тривожності.

Таким чином, мотивація досягнення виступає ключовим предиктором саме активних і конструктивних стратегій взаємодії, що безпосередньо впливає на адаптивність та результативність учнів випускних класів.

Результати аналізу за шкалою Р. Шварцера та М. Єрусалема (у табл. 2.6) демонструють високий рівень самоефективності вибірки ($M=29.42$), що свідчить про наявність у більшості старшокласників стійкої когнітивної установки на подолання труднощів. Низький коефіцієнт варіації (14.14%) вказує на високу консолідованість групи за цим параметром: учні страших класів проявляють подібні механізми психологічної мобілізації, що є наслідком адаптації до інтенсивного навчального навантаження та викликів зовнішнього середовища.

Виявлений сильний позитивний зв'язок (у табл. 2.7) між самоефективністю та мотивацією успіху ($r=0.62$; $p \leq 0.01$) підтверджує, що віра

у власну компетентність є первинним чинником активної життєвої позиції. Чим вищою є впевненість учня у своїй здатності контролювати обставини, тим потужнішим виявляється його прагнення до досягнення високої результативності.

Таблиця 2.6

**Результати за опитувальником «Шкала загальної самоефективності»
Р. Шварцера та М. Єрусалема (в адаптації О. Кокуна)**

№/№	Статистичні параметри	Значення (бали)
1	Середнє значення (M)	29.42
2	Стандартне відхилення (SD)	4.16
3	Стандартна похибка (SEM)	0.54
4	Коефіцієнт варіації (CV, %)	14.14%
5	Мінімальний бал (Min)	18
6	Максимальний бал (Max)	38

Таблиця 2.7

**Кореляційний аналіз взаємозв'язку самоефективності з мотивацією та
стилями поведінки**

№/ №	Компоненти самоефективності, мотивації та стилів поведінки	Коеф. к. Пірсона (r)
1	Загальна самоефективність – Мотивація успіху (А. Реан)	0.62**
2	Загальна самоефективність – Співпраця (К. Томас)	0.51**
3	Загальна самоефективність – Компроміс (К. Томас)	0.34**
4	Загальна самоефективність – Суперництво (К. Томас)	0.28*
5	Загальна самоефективність – Уникнення (К. Томас)	0.15

* – статистична значущість при $p \leq 0.05$

** – статистична значущість при $p \leq 0.01$

Кореляція зі стратегією «Співпраця» ($r=0.51$) розкриває соціальний аспект самоефективності: учні старших класів з високим рівнем віри у себе не бояться вступати у відкритий діалог та об'єднувати зусилля з іншими, сприймаючи конфлікт не як загрозу, а як задачу, що потребує спільного вирішення. Позитивна залежність із «Компромісом» ($r=0.34$) підкреслює раціональність суб'єктів дослідження, які використовують гнучкість як

інструмент збереження ресурсу для досягнення стратегічних цілей. Натомість слабкий зв'язок із «Суперництвом» ($r=0.28$) та фактична відсутність значущої кореляції з «Уникненням» ($r=0.15$) доводять, що висока самоефективність блокує деструктивні та пасивні форми поведінки, шляхом переорієнтації індивідуальних інтенцій на створення гармонійного інтеракційного поля.

Аналіз міжособистісних профілів старшокласників (у табл. 2.8 та у табл. 2.9) виявляє суттєву розбіжність між актуальним самосприйняттям та ідеалізованим образом «Я».

Таблиця 2.8

Результати аналізу профілю «Я-реальне» за методикою «Властивості характеру» Т. Лірі (в адаптації О. Кокуна)

Октанти (типи відносин)	М (я-реальне)	SD (реальне)	SEM (реальне)	CV (реальне),%
I Авторитарний	5.12	1.84	0.24	35.94
II Егоїстичний	4.85	1.92	0.25	39.58
III Агресивний	4.24	2.15	0.28	50.71
IV Підозрілий	5.38	1.76	0.23	32.71
V Підпорядкований	6.15	1.68	0.22	27.32
VI Залежний	5.94	1.54	0.20	25.93
VII Співпрацюючий	6.82	1.42	0.18	20.82
VIII Альтруїстичний	6.47	1.63	0.21	25.19

Таблиця 2.9

Результати аналізу профілю «Я-ідеальне» за методикою «Властивості характеру» Т. Лірі (в адаптації О. Кокуна)

Октанти (Типи відносин)	М (я-ідеальне)	SD (ідеальне)	SEM (ідеальне)	CV (ідеальне),%
I Авторитарний	7.45	1.52	0.20	20.40
II Егоїстичний	6.12	1.68	0.22	27.45
III Агресивний	3.15	1.44	0.19	45.71
IV Підозрілий	2.84	1.32	0.17	46.48
V Підпорядкований	3.22	1.25	0.16	38.82
VI Залежний	4.18	1.38	0.18	33.01
VII Співпрацюючий	8.94	1.12	0.14	12.53
VIII Альтруїстичний	7.82	1.35	0.17	17.26

У структурі «Я-реального» домінують октанти «Співпрацюючий» ($M=6.82$) та «Альтруїстичний» ($M=6.47$), що свідчить про високу соціальну спрямованість вибірки та пріоритетність гармонійних відносин. Проте відносно високі бали за октантами «Підпорядкований» (6.15) та «Залежний» (5.94) вказують на значну вираженість конформних тенденцій, зумовлених, імовірно, жорсткими межами освітнього процесу та зовнішньою соціальною нестабільністю.

Старшокласники прагнуть бути більш лідерськими, впевненими та домінантними «Я-ідеальне», водночас бажаючи позбутися внутрішньої підозрілості та вразливості, які домінують у реальному профілі.

Інтеркореляційний аналіз підтверджує, що міжособистісна сфера старшокласників структурована навколо двох головних осей: «домінування – підпорядкування» та «дружелюбність – агресивність» (у табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Результати інткореляційного аналізу між октантами «Властивостей характеру» за Т. Лірі

Октанти	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
I. Авторитарний	1.00	0.42**	0.15	0.08	-0.38**	-0.22	0.12	0.18
II. Егоїстичний	—	1.00	0.38**	0.24	-0.31*	-0.18	0.05	-0.14
III. Агресивний	—	—	1.00	0.46**	0.08	-0.12	-0.35**	-0.28*
IV. Підозрілий	—	—	—	1.00	0.34**	0.39**	-0.21	-0.42**
V. Підпорядкований	—	—	—	—	1.00	0.58**	0.15	0.12
VI. Залежний	—	—	—	—	—	1.00	0.32*	0.36**
VII. Співпрацюючий	—	—	—	—	—	—	1.00	0.52**
VIII. Альтруїстичний	—	—	—	—	—	—	—	1.00

* – статистична значущість при $p \leq 0.05$

** – статистична значущість при $p \leq 0.01$

Центральним вектором у структурі кластерів соціальної конформності та кооперації (V–VI–VII–VIII) виступає сильний позитивний зв'язок між «Підпорядкованим» та «Залежним» типами відносин ($r=0.58$), а також між «Співпрацюючим» та «Альтруїстичним» октантами ($r=0.52$). Така статистична

залежність свідчить про те, що дружелюбність вибірки значною мірою базується на готовності до компромісів та конформності. Виявлений зв'язок «Залежного» типу зі «Співпрацюючим» (0.32) та «Альтруїстичним» (0.36) підтверджує, що прагнення до гармонії в класному колективі часто досягається через самообмеження та орієнтацію на групові норми, що забезпечує низьку конфліктність, але може знижувати індивідуальну ініціативність.

Згідно кластеру автономної домінації та конкурентності (I–II–III) виявлено значущу кореляцію між «Авторитарним» та «Егоїстичним» октантами ($r=0.42$), що у поєднанні зі зв'язком «Егоїстичного» та «Агресивного» типів ($r=0.38$) формує вектор впевненої, лідерської поведінки. Характерною особливістю цього кластера є наявність стійких від'ємних зв'язків авторитарності з підпорядкуванням (-0.38) та залежністю (-0.22), що вказує на чітку психологічну диференціацію всередині групи: учні з вираженими лідерськими амбіціями демонструють високу автономність і свідомо дистанціюються від пасивних ролей, що є предиктором високої самоефективності в умовах академічної конкуренції.

За кластером пасивної напруги та відчуження (III–IV–V–VI) особливу увагу привертає зв'язок «Підозрілого» октанту з «Агресивним» ($r=0.46$), «Підпорядкованим» (0.34) та «Залежним» (0.39). Така кореляційна структура описує стан внутрішнього дискомфорту, де скептицизм та прихована агресія не знаходять прямого виходу і трансформуються у вимушену залежну поведінку. Наявність негативної кореляції між «Підозрілим» та «Альтруїстичним» типами (-0.42) доводить, що зростання недовіри до оточуючих блокує здатність до конструктивної допомоги та безкорисливої взаємодії, створюючи бар'єри для інтеграції учня в колектив.

Найбільш релевантним для реалізації освітніх цілей постає інтегративне поєднання високих балів за октантами I та VII, оскільки це забезпечує баланс між особистою незалежністю та соціальною інтеграцією. Водночас виявлений зв'язок між залежністю та підозрілістю вказує на групу ризику, де академічна

результативність може знижуватися через високу внутрішню конфліктність і страх перед соціальним оцінюванням.

Узагальнені результати за методикою Т. Лірі (у табл. 2.11) дозволяють візуалізувати психологічну дистанцію між реальним станом особистості та її ідеальними прагненнями.

Таблиця 2.11

Результати векторів методики «Властивості характеру» Т. Лірі

№	Вектори	Я-реальне (М)	Я-ідеальне (М)
1	Домінування	-0.34	3.81
2	Дружелюбність	4.12	6.64
3	Коеф. корел. Спірмена (ρ)	0.12 ($p \leq 0.05$)	0.38 ($p \leq 0.01$)

Аналіз «Я-реального» (-0.34) за вектором домінування – підпорядковування свідчить про те, що в повсякденній взаємодії досліджувані частіше обирають стратегію пристосування та виконання, ніж ініціювання та контролю. Проте показник «Я-ідеального» (3.81) демонструє виражений внутрішній запит на посилення власного авторитету. Значна амплітуда вказує на наявність внутрішньоособистісного конфлікту: учні старшого віку відчують дефіцит владного ресурсу та прагнуть стати більш автономними, незалежними та здатними до прийняття рішень.

Показники вектору дружелюбність – агресивність в обох випадках знаходяться у позитивному діапазоні, що характеризує групу як соціально орієнтовану. Зростання значення з 4.12 (реальне) до 6.64 (ідеальне) підтверджує, що дружелюбність, готовність до допомоги та альтруїзм сприймаються досліджуваними як пріоритетні цінності, що свідчить про те, що прагнення до домінування, виявлене в першому векторі, не є «тиранським» – воно має реалізовуватися через конструктивну співпрацю та підтримку оточуючих.

Надалі застосовано матрицю інтракореляційних зв'язків (у табл. 2.12), що об'єднує вольові (домінування), когнітивні (самоефективність), вольові

(мотивація) та поведінкові (стилі в конфлікті) характеристики в одну логічну схему.

Таблиця 2.12

**Матриця інтеркореляційних зв'язків психологічних показників
дослідження за критерієм кореляції Спірмена**

Октанти та вектори	Мотивація успіху (Реан)	Самоефективність (Шварцер)	Співпраця (Томас)	Суперництво (Томас)	Уникнення (Томас)
I. Авторитарний	0.42**	0.48**	0.18	0.54**	-0.21
II. Егоїстичний	0.31*	0.28*	0.05	0.45**	-0.12
III. Агресивний	0.08	-0.04	-0.32*	0.38**	0.14
IV. Підозрілий	-0.15	-0.21	-0.29*	0.18	0.34**
V. Підпорядкований	-0.34**	-0.39**	0.12	-0.28*	0.42**
VI. Залежний	-0.18	-0.24	0.31*	-0.22	0.29*
VII. Співпрацюючий	0.38**	0.45**	0.61**	0.05	-0.18
VIII. Альтруїстичний	0.35**	0.32*	0.48**	-0.08	-0.11
Вектор Домінування	0.45**	0.49**	0.22	0.51**	-0.32*
Вектор Дружелюбності	0.29*	0.31*	0.42**	-0.15	0.12

* – статистична значущість при $p \leq 0.05$ ($p \geq 0.25$)

** – статистична значущість при $p \leq 0.01$ ($p \geq 0.33$)

Найбільш стійкий позитивний взаємозв'язок спостерігається між октантами I (Авторитарний), VII (Співпрацюючий) та «Самоефективністю» ($\rho=0.48$ та 0.45 відповідно), що науково підтверджує теоретичні положення про те, що учні, які мають чітку внутрішню позицію та водночас відкриті до діалогу, володіють найвищим ресурсом для подолання навчальних труднощів. Їхня мотивація успіху живиться вірою у власну спроможність контролювати події.

Октанти IV (Підозрілий) та V (Підпорядкований) демонструють стабільно негативну кореляцію з мотивацією успіху та самоефективністю, що супроводжується позитивним зв'язком зі стратегією «Уникнення» за К. Томасом ($\rho=0.34$ та 0.42). Такий профіль вказує на групу учнів, чия академічна успішність гальмується внутрішньою невпевненістю та

соціальними страхами, що змушує їх самоусуватися від вирішення складних завдань.

Висока кореляція «Суперництва» з октантами I (0.54) та II (0.45) доводить, що конкурентна поведінка в класі є формою реалізації лідерських амбіцій. Проте відсутність значущого зв'язку «Суперництва» зі «Співпрацею» (VII) та «Альтруїзмом» (VIII) вказує на те, що лідери часто діють відокремлено від групи, що може створювати додаткову напругу в колективі.

Аналіз інтегральних векторів показує, що «Домінування» значно сильніше впливає на «Самоефективність» (0.49) та «Мотивацію» (0.45), ніж «Дружелюбність», що дозволяє зробити висновок – *для високої академічної результативності в сучасних умовах старшокласнику першочергово необхідна індивідуальна стійкість та автономія (домінування), тоді як дружелюбність виконує функцію підтримуючого фону, що полегшує соціальну інтеграцію.*

Висновки до розділу 2

Емпіричне дослідження архітектоніки міжособистісної взаємодії та когнітивно-мотиваційних ресурсів старшокласників дозволило розкрити специфіку детермінації їхньої академічної результативності через систему індивідуально-психологічних стилів. Встановлено, що академічна результативність у юнацькому віці не є лінійною функцією інтелектуальних здібностей, а виступає результатом складної інтеграції вольової автономії, соціальної компетентності та віри у власну ефективність.

Центральним вектором, що забезпечує високу продуктивність навчання, ідентифіковано стиль «конструктивної суб'єктності», який базується на статистично значущому поєднанні домінантності (як впевненості у власній позиції) та стратегії співпраці. Учні з вираженим прагненням до лідерства, що корелює із високою самоефективністю, сприймають академічні виклики як простір для самореалізації, а не як

джерело загрози самооцінці, що дозволяє їм підтримувати стабільну мотивацію успіху навіть в умовах підвищеного інтелектуального навантаження, трансформуючи конкуренцію в інструмент особистісного зростання.

На противагу цьому, виявлено групу ризику, стиль поведінки якої характеризується «пасивною адаптивністю». Висока кореляція зв'язків між октантами підпорядкованості, залежності та стратегією уникнення конфліктів свідчить про блокування пізнавальної активності через надмірну конформність. У таких респондентів страх перед соціальною критикою та низька віра у власні сили (низька самоефективність) призводять до регресу навчальної ініціативи. Академічна результативність у цьому кластері суттєво знижується, оскільки енергія, необхідна для розв'язання когнітивних завдань, витрачається на підтримку захисних механізмів та нівелювання внутрішньої напруги.

Особливого наукового значення набуває факт виявленого когнітивного дисонансу між актуальною сором'язливістю учнів та їхнім ідеальним прагненням до впевненого лідерства. Розбіжність виступає внутрішнім психологічним ресурсом: трансформація підліткового «Я» від залежної моделі до партнерської співпраці безпосередньо корелює з підвищенням суб'єктивної значущості навчальних досягнень. Отже, доведено, що найбільш сприятливим для академічного успіху є стиль «демократичного домінування», де особистісна незалежність не вступає в конфлікт із груповими цінностями, а інтегрується в ефективну стратегію подолання труднощів.

Таким чином, *індивідуально-психологічні стилі поведінки виконують роль модераторів академічного процесу: вони або каталізують інтелектуальний розвиток через механізми самоствердження, або гальмують його через фіксацію на пасивно-захисних реакціях.* Отримані дані підтверджують гіпотезу про те, що зміцнення самоефективності та розвиток лідерського потенціалу старшокласників є необхідною умовою для підвищення їхньої загальної успішності та успішної соціалізації.

РОЗДІЛ 3

ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ТА ОПТИМІЗАЦІЇ АКАДЕМІЧНОЇ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ УЧНІВ

3.1. Концептуальна модель адаптивного академічного лідера

Проведений аналіз проблеми впливу індивідуально-психологічних стилів поведінки на академічну результативність учнів старших класів вимагає переходу від констатації розрізнених характеристик до створення цілісного теоретичного конструкту. В умовах сучасної соціальної турбулентності, зумовленої воєнним станом та пов'язаною з ним екзистенційною напругою, традиційні уявлення про успішність як похідну від інтелектуальних здібностей виявляються недостатніми. На перший план виходить здатність особистості до адаптивної трансформації власної поведінки, що дозволяє не лише нівелювати деструктивний вплив хронічного стресу, а й конвертувати внутрішню напругу у високі досягнення. Саме тому розробка моделі адаптивного академічного лідера постає як наукова необхідність, що дозволяє розкрити внутрішню архітектуру особистісного ресурсу старшокласника.

Метою концептуальної моделі адаптивного академічного лідера є теоретичне обґрунтування та системна візуалізація механізмів інтеграції особистісних ресурсів старшокласника для досягнення стабільно високої навчальної результативності.

Наукова мета моделі реалізується через розв'язання таких стратегічних завдань:

1. Концептуалізація суб'єктності: визначення структури адаптивного лідерства як проактивної форми реагування на освітні виклики, що базується на синергії високої самоефективності та асертивного домінування.

2. Трансформація копінг-репертуару: переведення поведінкових патернів учня зі стратегій пасивного «уникнення» та «залежності» до стратегій «співпраці» та «раціонального компромісу», що мінімізує міжособистісну напругу в класному колективі.

3. Гармонізація мотиваційного профілю: подолання дисонансу між прагматичними цілями майбутнього та поточними когнітивними навантаженнями шляхом надання навчальній діяльності статусу цілеспрямованого саморозвитку.

4. Оптимізація адаптаційного потенціалу: розробка концептуальної основи для здійснення прогностичного аналізу та превентивної корекції академічної дезадаптації, що дозволяє учневі зберігати високу продуктивність навіть в умовах вітального дефіциту та екзистенційного стресу.

У підсумку, концептуальна модель спрямована на формування автономного освітнього суб'єкта, здатного не лише ефективно засвоювати знання, а й свідомо керувати власною траєкторією успіху в конкурентному соціокультурному середовищі.

Проведене дослідження виявило складну ієрархічну залежність між стилями поведінки та результативністю навчальної діяльності. Виявляється, що в ситуації критичного зовнішнього тиску навчання починає виконувати функцію стабілізуючого фактора, стаючи своєрідним когнітивним притулком. Учні, які демонструють високу академічну результативність, фактично використовують інтелектуальну працю як механізм відновлення суб'єктивного контролю над дійсністю. У межах розробленої моделі цей процес інтерпретується як активна копінг-стратегія, де орієнтація на майбутнє та професійне самовизначення стають потужнішими мотиваторами, ніж безпосереднє задоволення від освітнього процесу в теперішньому часі. Це дозволяє стверджувати, що адаптивний академічний лідер – це суб'єкт, який здатен до тривалої вольової мобілізації попри виражене емоційне виснаження та дефіцит вітальних ресурсів.

Ключовим детермінантом у структурі моделі виступає інтегральний зв'язок між самоефективністю та конструктивними стратегіями взаємодії. Віра у власну спроможність впливати на обставини стає тим психологічним ядром, що блокує пасивні форми поведінки, такі як уникнення або конформне пристосування. Наукове обґрунтування моделі базується на тому, що висока

самоефективність корелює саме зі стратегією співпраці. Це дозволяє зробити висновок: справжнє академічне лідерство в сучасному освітньому просторі не має нічого спільного з авторитарною домінацією. Навпаки, воно проявляється у здатності особистості до гнучкого маневрування між захистом власних інтересів та інтеграцією в групові зусилля. Лідер нового типу використовує соціальний капітал і підтримку референтної групи як додатковий ресурс для досягнення індивідуальних освітніх цілей.

Водночас модель враховує наявність мотиваційного дисонансу, що є характерним для випускного періоду. Прагматизація свідомості призводить до того, що академічні досягнення сприймаються суто інструментально, як необхідна перепустка до соціального ліфту. Це породжує внутрішній конфлікт між високими амбіціями та зниженим інтересом до самого змісту навчання. Адаптивна модель пропонує розв'язання цього протиріччя через актуалізацію ідеального «Я», яке в старшокласників тяжіє до більшої незалежності та автономії. Зважаючи на те, що орієнтація на соціальний контроль в старшому підлітковому віці тісно пов'язане з успішністю, модель передбачає перетворення конкурентної енергії на конструктивне суперництво, де перемога над труднощами стає підтвердженням особистісної сили.

Необхідність впровадження моделі також диктується ризиками, що супроводжують пасивно-адаптивний блок поведінки. Схильність до уникнення конфліктів та залежність від зовнішнього оцінювання, як було доведено емпірично, гальмують розвиток ініціативності та знижують рівень самоефективності. Модель адаптивного лідера виступає як антипод такої поведінкової структури, пропонуючи алгоритм переходу від реактивної поведінки (реагування на обставини) до проактивної (створення обставин). Це особливо важливо в контексті підготовки до випускних іспитів, де здатність до саморегуляції та управління тривогою стає вирішальним фактором фінальної результативності.

Побудована модель базується на інтеграції чотирьох фундаментальних доменів: когнітивно-смислового, мотиваційно-вольового, індивідуально-

поведінкового та соціально-комунікативного. Кожен із цих доменів відображає специфічні результати проведеного дослідження та пояснює, яким чином індивідуальні стилі поведінки трансформуються в академічну успішність:

1. Когнітивно-сисловий домен (самоефективність як фундамент лідерства).

Ядром моделі виступає показник загальної самоефективності. Згідно з отриманими даними, саме висока віра у власну компетентність є первинним предиктором активної життєвої позиції старшокласника. У моделі цей домен функціонує як «оператор стійкості». Високий рівень самоефективності дозволяє учню старшого віку інтерпретувати критичне когнітивне навантаження та зовнішній стрес не як загрозу особистісній цілісності, а як виклик, що потребує мобілізації інтелектуальних зусиль, що підтверджується виявленням сильнішим впливом вектора домінування на самоефективність, ніж вектора дружелюбності: для успіху в сучасних умовах першочергово необхідна індивідуальна стійкість та автономія суб'єкта.

2. Мотиваційно-вольовий домен (конвертація дисонансу в результативність).

Мотиваційно-вольовий компонент моделі пояснює механізм подолання виявленого розриву між прагненням до досягнень та зниженою внутрішньою мотивацією до самого процесу навчання. Модель адаптивного лідера передбачає перехід від «пасивного учнівства» до «прагматичного лідерства». В основі цього домену лежить орієнтація на успіх, яка у вибірці виступає когнітивним фундаментом для конструктивної взаємодії. Лідер у цій моделі – це особистість, яка усвідомлено обирає шлях високої результативності (навіть через «втєчу в діяльність»), розглядаючи академічні зусилля як інструментальну цінність для соціального самоствердження та професійного самовизначення.

3. Індивідуально-поведінковий домен (баланс автономії та адаптивності).

У структурі моделі цей домен відповідає за вибір копінг-стратегій та стилів поведінки в конфліктних ситуаціях. Емпірично зафіксоване домінування стратегії компромісу свідчить про гнучкість адаптивного лідера. На відміну від деструктивного суперництва, лідерська позиція в даній моделі характеризується «раціональною конкурентністю». Це означає, що учень здатний захищати власні інтереси та лідерські амбіції (позитивна кореляція мотивації з суперництвом), проте робить це через механізми співпраці та пошуку взаємовигідних альтернатив. Модель відкидає пасивні стратегії (уникнення та пристосування), оскільки вони, як доведено аналізом, негативно корелюють із мотивацією успіху та самоефективністю.

4. Соціально-комунікативний блок (соціальна синергія та консолідація).

Завершальний рівень моделі описує характер міжособистісної взаємодії. Згідно з результатами за методикою Т. Лірі, адаптивний лідер демонструє поєднання високої домінантності (як ідеального прагнення) із високою дружелюбністю (як актуального інструменту). У моделі це реалізується через «співпрацюючий» та «альтруїстичний» типи відносин. Така структура дозволяє лідеру не ізолюватися від групи, а навпаки – виступати фактором її консолідації. В умовах стресу адаптивний лідер знижує міжособистісну агресію в колективі, формуючи оптимальний соціокультурний простір для колективної редукції навчальних труднощів, що безпосередньо впливає на колективну та індивідуальну успішність.

Динаміка функціонування моделі визначається взаємодією зазначених доменів та створює циклічний процес:

1. Сприйняття виклику, де самоефективність активує когнітивну оцінку ситуації.
2. Формування інтенції, коли мотивація досягнення спрямовує зусилля на конкретний академічний результат.
3. Стили поведінки (компроміс та співпраця) сприяють результативній соціальній активності за умови збереження психологічного гомеостазу.

4. Висока академічна результативність підкріплює самоефективність, замикаючи цикл та посилюючи адаптивність особистості.

Логіка функціонування моделі адаптивного академічного лідера базується на принципі ієрархічної детермінації, де глибинні установки особистості визначають вибір поведінкових паттернів у ситуації когнітивного навантаження. Аналіз інтеркореляційної матриці дозволяє стверджувати, що центральним вектором, який забезпечує перехід від потенціалу до результату, є *синергія домінування та самоефективності*. Такий механізм пояснює, чому учні з лідерськими амбіціями демонструють вищу резистентність до стресу: їхнє прагнення до автономії (Я-ідеальне) активує вольову мобілізацію, що нівелює деструктивний вплив зовнішньої нестабільності.

Особливого наукового значення набуває вивчення медіативної ролі стилів поведінки в конфлікті. Згідно з результатами кореляційного аналізу за Спірменом, активні стратегії (співпраця та раціональне суперництво) виступають каталізаторами академічної результативності. У моделі це проявляється через «ефект операційної гнучкості»: адаптивний лідер не просто поглинає знання, він активно конструює соціальне середовище навколо себе. Наявність сильного позитивного зв'язку між самоефективністю та співпрацею доводить, що соціальна інтеграція в групу є не ознакою конформності, а стратегічним ресурсом. Учень, який впевнений у власних силах, використовує діалогові форми взаємодії для оптимізації навчального процесу, що дозволяє досягати високого середнього балу при менших психоемоційних витратах.

Натомість, механізм гальмування успішності в межах моделі пов'язаний із кластером «пасивної напруги». Виявлена негативна кореляція між октантами підпорядкування та мотивацією успіху свідчить про те, що конформна поведінка в кризових умовах є дезадаптивною. Учні, які обирають стратегію уникнення, потрапляють у «пастку академічної тривожності»: страх перед соціальним оцінюванням блокує пізнавальну ініціативу, що призводить до стагнації результатів. Модель адаптивного лідера дозволяє диференціювати

групи ризику та вказує на необхідність трансформації «залежного» типу відносин у «автономно-співпрацюючий».

Важливим аспектом функціонування моделі є *компенсаторна функція дружельюбності*. Емпірично зафіксовано, що дружельюбність виступає підтримуючим фоном, який полегшує реалізацію лідерських інтенцій, що в свою чергу, дозволяє зробити висновок про існування «соціального імунітету» у адаптивних лідерів: висока задоволеність дружніми стосунками ($M=4.05$) створює безпечний простір, у якому амбіції учня не сприймаються групою як загроза. Таким чином, модель доводить, що академічна результативність у сучасних старшокласників є продуктом «інтелектуального альтруїзму» – здатності досягати особистих цілей через підтримку та розвиток колективної взаємодії.

Стійкий зв'язок між вектором домінування та самоефективністю дозволяє стверджувати, що модель адаптивного академічного лідера є релевантною не лише для середньої школи, а й для подальшого професійного становлення особистості. Високий рівень професійного самовизначення ($M=3.72$) у поєднанні з лідерськими якостями формує стійку психологічну готовність до подолання кризових ситуацій у навчальних закладах.

Враховуючи ієрархічні рівні та детермінанти блокування адаптивного потенціалу особистості, в межах розробленої моделі виокремлюється три рівні сформованості адаптивного академічного лідерства, кожен з яких відображає ступінь інтегрованості індивідуально-психологічних властивостей у структуру навчальної діяльності.

Рівнева диференціація адаптивного лідерства:

1. Високий суб'єктно-креативний рівень характеризується повною гармонізацією «Я-реального» та «Я-ідеального». Учні цього рівня мають максимально високі показники самоефективності та усвідомлену мотивацію до успіху. Лідерство тут проявляється через проактивність: такий учень не просто реагує на стрес, а трансформує навчальне середовище, виступаючи

ініціатором колективної взаємодії (стратегія «Співпраця»). Академічна результативність є стабільно високою та базується на глибокому розумінні власних професійних перспектив.

2. Середній функціонально-прагматичний рівень є найбільш масованою групою, де успішність досягається через виражену стратегію «Компромісу». Лідерство має ситуативний характер і спрямоване на раціональний розподіл ресурсів. Головним рушієм є мотиваційний дисонанс: учень докладає значних зусиль задля результату, проте сприймає цей процес як вимушену необхідність. Основним ризиком тут є поступове накопичення втоми через постійне балансування між зовнішніми вимогами та внутрішнім дефіцитом енергії.

3. Низький реактивно-захисний рівень при якому лідерський потенціал залишається в зоні нереалізованих інтенцій. Домінують стратегії «Уникнення» та «Пристосування», що супроводжуються високою підозрілістю та внутрішньою напругою. Академічна результативність є фрагментарною, а будь-яке когнітивне навантаження сприймається як загроза, що призводить до пасивної адаптації та відмови від суб'єктної позиції в колективі.

Емпіричний аналіз дозволяє ідентифікувати систему детермінант, що перешкоджають становленню адаптивного лідерства та знижують загальну успішність старшокласників. Серед бар'єрів виділено:

1. Внутрішні психологічні бар'єри:

1) Когнітивний дисонанс цілепокладання, у якому невідповідність між ідеальним образом автономного лідера та реальним досвідом підпорядкування в освітній системі створює внутрішній конфлікт, що блокує ініціативу.

2) Спектр міжособистісної недовіри, де високі показники за октантом «Підозрілий» за Т. Лірі виступають бар'єром для стратегії співпраці. Недовіра до однолітків чи викладачів змушує учня обирати ізольовані, менш ефективні шляхи розв'язання навчальних задач.

3) Афект екзистенційної тривоги, виявлений критичний рівень стресу створює «шумовий фон», який вичерпує ресурси робочої пам'яті та знижує здатність до стратегічного планування діяльності.

2. Зовнішні системно-середовищні бар'єри:

1) Надмірний пресинг оцінювання, домінування екзаменаційного фокусу деформує освітній процес, трансформуючи його на стратегію "погоні за рейтингом, що пригнічує розвиток творчого лідерства та внутрішньої пізнавальної мотивації.

2) Дефіцит вітальних компенсаторів – низька позашкільна активність свідчить про відсутність у старшокласників навичок психологічного розвантаження, що робить їх психологічно лабільними до академічного вигорання.

Для подолання зазначених бар'єрів модель передбачає впровадження технології «Суб'єктної активації». Вона полягає у зміщенні фокусу з контролю результату (оцінок) на контроль процесу (власних станів та способів взаємодії), що реалізується через розвиток рефлексивної складової самоєфективності: учень вчиться розпізнавати моменти успішного застосування стратегій співпраці та компромісу, що поступово переводить його з реактивного рівня на суб'єктно-креативний.

Технологія «Суб'єктної активації» у структурі розробленої моделі постає не як зовнішній педагогічний вплив, а як внутрішній процес переструктурування особистісного досвіду старшокласника. В основі технології лежить механізм інтенційної саморегуляції, що дозволяє учневі свідомо трансформувати пасивну позицію «об'єкта освітніх вимог» у позицію «дизайнера власної траєкторії успіху».

Практична реалізація суб'єктної активації базується на трьох взаємопов'язаних векторах:

1. Рефлексивний моніторинг успішних копінг-актів, при якому учень вчиться фіксувати не лише помилки, а й моменти, коли стратегія «Співпраці» або «Компромісу» призвела до реального академічного просування, що

дозволяє нарощувати «базис самоефективності» через усвідомлення власної спроможності керувати конфліктним середовищем.

2. Деконструкція мотиваційного дисонансу через техніки когнітивної рефреймінгу прагматична орієнтація на «соціальний ліфт» інтегрується з внутрішньою цінністю саморозвитку. Навчання перестає бути джерелом стресу і стає простором для апробації лідерських якостей.

3. Корекція інтерперсональної підозрілості, активація передбачає розвиток навичок «соціального прогнозування», де учень вчиться розрізняти конструктивну критику від агресії, що знижує внутрішню напругу та відкриває доступ до ресурсів групової підтримки.

Саме через технологію суб'єктної активації досягається динамічний перехід старшокласника на вищий рівень адаптивності, де академічна результативність стає природним наслідком зрілої, автономної та соціально інтегрованої позиції особистості. Такий підхід робить модель не лише теоретично повною, а й функціонально придатною для впровадження в межах програм психологічного супроводу обдарованої та академічно активної молоді.

Концептуальна модель виступає як цілісна програма розвитку особистісної зрілості, де індивідуально-психологічні стилі поведінки трансформуються у стратегічний ресурс успіху, забезпечуючи високу конкурентоспроможність випускника в умовах невизначеності.

Таким чином, розроблена модель є багатовимірною матрицею, що описує оптимальне поєднання індивідуально-психологічних властивостей для досягнення успіху в кризових умовах. Вона підтверджує, що академічна результативність є не просто сумою знань, а наслідком складної координації внутрішніх зусиль, де вольова автономія гармонійно поєднується із соціальною дружелюбністю. Модель слугує науковим підґрунтям для розробки стратегій психологічного супроводу старшокласників, спрямованих на розвиток їхнього лідерського потенціалу як засобу подолання освітніх та

життєвих викликів, забезпечуючи не лише успішне завершення навчання, а й загальну психологічну стійкість особистості.

3.2. Програма психологічної корекції учнів з низкою академічною результативністю

Теоретико-методологічний базис корекційної програми ґрунтується на необхідності нівелювання виявлених у ході емпіричного дослідження деструктивних кореляційних зв'язків, що безпосередньо гальмують пізнавальну активність учнів старших класів. Враховуючи критично високий рівень психологічного стресу та домінування пасивних стратегій поведінки у групі з низкою результативністю, програма орієнтована на деконструкцію кластера пасивної напруги та відчуження. Наукова записка до програми акцентує увагу на тому, що низька академічна результативність у сучасних умовах є не лише наслідком когнітивного дефіциту, а насамперед результатом симптомокомплексу «підозрілість—уникнення—залежність», що блокує доступ особистості до власних когнітивних ресурсів. Пріоритетним завданням стає трансформація внутрішньої архітектури особистості від конформного підпорядкування до вольової автономії.

Мета розробленої психокорекційної програми полягає у системній трансформації поведінкового репертуару старшокласників шляхом деструкції дезадаптивних особистісних зв'язків та актуалізації їхнього суб'єктного потенціалу.

Науково-практична спрямованість конкретизується у таких аспектах:

1. Когнітивно-мотиваційний: нівелювання «мотиваційного дисонансу» та переорієнтація учня з пасивної стратегії уникнення невдач на проактивну мотивацію успіху через технологію смислового маркування діяльності.

2. Інтерперсональний: гармонізація профілю міжособистісної взаємодії шляхом розриву кореляції «підозрілість—залежність» та формування навичок асертивного домінування й раціонального компромісу.

3. Регулятивно-ресурсний: зміцнення вольової автономії та самоефективності особистості, що забезпечує стабілізацію психоемоційного стану та збереження адаптивного ресурсу в умовах підвищеного інтелектуального навантаження.

4. Результативний: досягнення стійкої життєстійкості та академічної результативності як наслідку цілісної гармонізації індивідуально-психологічного стилю поведінки.

Змістовне розгортання програми розпочинається з етапу десенсибілізації екзистенційної тривоги, яка, згідно з результатами анкетування, виступає головним фоновим інгібітором діяльності. Робота на цьому етапі спрямована на перетворення «втечі в діяльність» із хаотичного захисного механізму на структуровану систему планування. Психокорекційний вплив зосереджується на зниженні рівня когнітивного навантаження через впровадження технік інтелектуального розвантаження та відновлення життєвих ресурсів, дефіцит яких було чітко зафіксовано у вибірці через низькі показники позашкільної активності та суб'єктивного самопочуття. Важливим аспектом є подолання мотиваційно-цільового дисонансу: програма передбачає перехід від зовнішнього примусу до внутрішнього смислотворення, де навчання перестає бути лише інструментом соціального ліфта і стає зоною особистої впевненості.

Особлива увага приділяється корекції інтерперсонального профілю, оскільки висока підозрілість у поєднанні з агресивністю створює бар'єри для інтеграції учня в колектив. Корекційні заходи спрямовані на розрив позитивної кореляції між підозрілістю та залежністю, що дозволяє учневі вийти зі стану прихованого дискомфорту. Програма стимулює розвиток комунікативної гнучкості, де стратегія співпраці актуалізується як найбільш адаптивний спосіб мінімізації міжособистісних конфліктів. Через розвиток навичок раціонального компромісу учень отримує інструментарій для збереження психологічного ресурсу, який раніше витрачався на деструктивні переживання або пасивне очікування невдачі.

Фундаментальним вектором корекції є зміцнення самоєфективності як головного антипода стратегії уникнення. Оскільки емпірично доведено, що висока впевненість у власних силах блокує пасивні форми поведінки, програма містить блок когнітивного переструктурування досвіду успіху. Учні вчаться деконструювати власні академічні невдачі, позбавляючи їх статусу фатальних подій і переводячи в категорію задач, що потребують конкретного операційного алгоритму, що виступає чинником подолання когнітивних бар'єрів, пов'язаних із зовнішнім оцінюванням та процедурою тестування, який у досліджуваній вибірці досягає граничних значень. Поступове зміщення акценту з «боязні невдачі» на «мотивацію успіху» забезпечує стійку зміну поведінкового репертуару в конфліктних та конкурентних ситуаціях навчального середовища.

Узагальнюючим етапом програми є інтеграція набутих навичок у щоденну академічну практику, що досягається через зміцнення позитивних зв'язків між прагненням до досягнень та реальною автономією учня. Програма завершується фазою стабілізації, де сформовані адаптивні механізми перевіряються в ситуаціях змодельованого інтелектуального напруження. Наукова обґрунтованість такого підходу гарантує, що підвищення академічної результативності відбуватиметься не за рахунок подальшого виснаження ресурсів здоров'я, а шляхом гармонізації індивідуально-психологічного стилю поведінки. Таким чином, програма постає як цілісна система відновлення суб'єктності учня, що дозволяє йому здійснювати адаптивну життєдіяльність у контексті актуальних трансформацій освітнього та суспільного простору.

Для забезпечення системності психокорекційного процесу програма структурується навколо трьох автономних, проте взаємодоповнюючих модулів, кожен з яких спрямований на деструкцію конкретних дезадаптивних зв'язків, виявлених під час статистичного аналізу емпіричних даних. Така архітектура дозволяє врахувати багатофакторність академічної результативності, розглядаючи її не лише як когнітивний здобуток, а як наслідок цілісного особистісного благополуччя. Наукова новизна даної

структури полягає у використанні технік когнітивної модифікації у поєднанні з тренінгом соціальної компетентності, що базується на зміні акцентів у профілі міжособистісних відносин.

1. *Когнітивно-процесуальний модуль (реструктуризація освітньої інтенційності).* Перший модуль зосереджений на подоланні виявленого мотиваційного дисонансу та трансформації стратегії «уникнення» в навчальній діяльності. Оскільки емпірично зафіксовано, що учні з низькою успішністю схильні сприймати академічні виклики як джерело непереборної тривоги, робота спрямована на формування інтелектуальної автономії. У межах цього блоку впроваджується технологія «аналітичного розщеплення задач», де складні освітні цілі декомпонуються на операційні мікро-етапи. Технологія дозволяє нівелювати ефект «когнітивного перевантаження», який у досліджуваній вибірці корелює з високим показником стресу. Наукове обґрунтування такого підходу базується на тому, що суб'єктивне відчуття контролю над малими кроками діяльності поступово відновлює загальну самоефективність особистості, створюючи позитивний зворотний зв'язок між зусиллями та результатом.

Особлива увага в когнітивному модулі приділяється роботі з «парадоксальним прагматизмом» старшокласників. Оскільки орієнтація на майбутнє є потужним мотиватором, проте вона часто супроводжується низьким інтересом до поточного процесу, програма пропонує методику «професійної екстраполяції». Учень вчиться бачити в кожному навчальному предметі не абстрактну сукупність знань, а інструмент розвитку конкретних компетенцій, необхідних для його майбутньої самореалізації, що в свою чергу, дозволяє перекласти енергію «втечі в діяльність» у конструктивне русло, де кожна вивчена тема стає цеглиною у фундаменті його професійної ідентичності, що автоматично підвищує якість засвоєння матеріалу.

2. *Емоційно-вольовий модуль (регуляція стресостійкості та подолання життєвого дефіциту).* Другий модуль програми детермінований необхідністю вирішення встановленої проблематики критичного виснаження

ресурсів у випускних класах. Враховуючи, що задоволеність здоров'ям та позашкільна активність у групі ризику мають низькі значення, програма впроваджує систему «психогігієни інтелектуальної праці». Корекційний вплив спрямований на деструкцію установки, що успіх можливий лише ціною повного емоційного вигорання. Через техніки релаксації та когнітивного дистанціювання учні вчаться знижувати рівень ситуативної тривожності перед оцінюванням. Важливим елементом є робота з «ідеалізацією дружелюбності», яка була виявлена як актуальне прагнення: учнів навчають використовувати соціальну підтримку як ресурс для емоційної стабілізації, а не лише як об'єкт пасивного очікування схвалення.

У межах вольової регуляції програма стимулює перехід від зовнішнього локусу контролю до внутрішнього. Оскільки низька успішність часто супроводжується відчуттям вимушеної залежності від обставин, корекція спрямована на актуалізацію вольового компонента «Я-ідеального». Учень вчиться усвідомлено обирати стратегію поведінки в ситуації стресу, замінюючи реактивне «уникнення» проактивним «компромісом» або «співпрацею», що дозволяє не лише зберегти емоційну рівновагу, а й підвищити когнітивну результативність за рахунок вивільнення енергії, яка раніше витрачалася на пригнічення страху перед невдачею.

3. Інтерактивно-соціальний модуль (гармонізація міжособистісного профілю). Третій модуль програми є ключовим для зміни поведінкового стилю учня в соціальному середовищі школи. Спираючись на дані про високу підозрілість та конфліктність у досліджуваній вибірці, програма пропонує тренінг «соціальної навігації». Робота базується на зміщенні акцентів у профілі: від деструктивної підозрілості та залежності до конструктивної впевненості та альтруїзму. Учні практикуються в навичках асертивної поведінки, що дозволяє їм відстоювати власну позицію (домінування) без проявів агресії, зберігаючи при цьому високий рівень дружелюбності.

Наукова доцільність модуля підкріплюється тим, що гармонізація стосунків з однолітками та педагогами створює безпечне освітнє середовище,

яке є пререквізитом для високих академічних досягнень. Коли учень перестає сприймати клас як вороже або байдуже оточення, він отримує можливість використовувати соціальну синергію для подолання складних навчальних бар'єрів. Програма завершується інтеграцією всіх набутих навичок у єдиний адаптивний стиль поведінки, де висока самоефективність, волева автономія та соціальна гнучкість стають гарантами не лише академічного успіху, а й загальної життєстійкості особистості в умовах невизначеності.

Розроблена система психокорекційних впливів вибудовується як цілісна, внутрішньо узгоджена технологія розвитку особистості старшокласника, у якій кожен структурний елемент підпорядкований принципу наукової верифікованості та функціональної доцільності. Її концептуальною основою виступає ідея про те, що будь-яка психологічна інтервенція має проходити логічно обґрунтований шлях від емпірично зафіксованого дефіциту до прогнозованого новоутворення в структурі особистості, що підлягає подальшій оцінці. У цьому контексті кожна вправа інтерпретується не як ізольований прийом, а як мікроцикл розвитку, який включає фазу орієнтування, де формується когнітивна установка на зміну; фазу активної трансформації, у межах якої відбувається безпосереднє психічне опрацювання; та фазу асиміляції досвіду, що забезпечує інтеграцію набутих змін у стабільні поведінкові патерни.

Центральним елементом програми виступає технологія «професійної екстраполяції», спрямована на подолання мотиваційного дисонансу, який проявляється у розриві між високим рівнем домагань щодо майбутнього та низькою залученістю у поточну навчальну діяльність. Її процедурна логіка передбачає поетапне формування зв'язку між образом «Я-ідеального» та конкретними освітніми діями. На початковому етапі здійснюється професійна декомпозиція, у ході якої учень концептуалізує бажаний образ себе як суб'єкта майбутньої діяльності, виділяючи ключові якості та компетенції. Далі реалізується когнітивне картування, у межах якого кожна навчальна дія набуває статусу інструменту розвитку конкретної компетенції, що переводить

освітній процес із площини зовнішнього контролю у площину внутрішньо детермінованого саморозвитку. Завершальна фаза інтеграції забезпечує формування індивідуальної «карти компетенцій», де академічні досягнення інтерпретуються як поступове наближення до професійної ідентичності. Психологічний ефект технології полягає у трансформації мотиваційної структури: відбувається переорієнтація з оцінки як зовнішнього підкріплення на процес особистісного зростання, що підвищує рівень вольової мобілізації та знижує опір діяльності.

Паралельно реалізується методика когнітивної деконструкції бар'єру підозрілості, яка виконує функцію соціально-перцептивної корекції. Вона спрямована на зміну усталених інтерпретаційних схем, у межах яких соціальне середовище сприймається як апріорно ворожа система. Процедура включає етап фіксації ситуацій, що викликають недовіру, з подальшим їх аналітичним розщепленням через висунення альтернативних, раціонально обґрунтованих пояснень поведінки іншої сторони. Ключовим елементом є поведінковий експеримент, який переводить когнітивну реконструкцію у площину практичної взаємодії, дозволяючи учневі емпірично перевірити змінені гіпотези. У результаті відбувається редукція проєктивних механізмів захисту, знижується рівень міжособистісної напруги та формується більш адаптивний стиль соціальної взаємодії, орієнтований на співпрацю.

Логічним продовженням лінії є впровадження тренінгу асертивного домінування, який спрямований на подолання залежного стилю поведінки та формування суб'єктної позиції особистості. Його внутрішня структура базується на принципі поступового розширення зони впливу, де учень переходить від безпечних ситуацій самовираження до більш складних умов соціальної взаємодії. Особливе значення має рефлексивна фаза, у якій акцент зміщується з результату взаємодії на факт збереження автономії «Я», що дозволяє закріпити досвід власної ефективності як внутрішній ресурс і знижує залежність від зовнішнього схвалення.

У межах корекції конфліктної поведінки реалізується модель раціонального компромісу, яка забезпечує трансформацію стратегії уникнення у конструктивну взаємодію. Її процедурна основа полягає у навчанні операційному аналізу інтересів сторін, що дозволяє відокремити декларовані позиції від реальних потреб. Практична реалізація включає формування навичок висунення взаємовигідних пропозицій, які одночасно враховують вимоги освітнього середовища та ресурсні обмеження учня. Психологічний ефект полягає у зниженні тривожності, пов'язаної з соціальним оцінюванням, та формуванні відчуття компетентності у сфері міжособистісної взаємодії.

Опис розробленої психокорекційної програми наведено у табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Психокорекційна програма розвитку суб'єктності старшокласників

Модулі програми	Основний фокус корекції	Технології та інструменти	Очікувані результати
1. Когнітивно-процесуальний	Стратегія «уникнення», мотиваційний дисонанс та когнітивне перевантаження.	Аналітичне розщеплення задач та професійна екстраполяція.	Інтелектуальна автономія: перехід від зовнішнього примусу до внутрішнього смислотворення.
2. Емоційно-вольовий	Критичне виснаження ресурсів, екзистенційна тривога, зовнішній локус контролю.	Психогігієна інтелектуальної праці та техніка «заземлення».	Стресостійкість: зміщення акценту з «боязні невдачі» на проактивну саморегуляцію.
3. Інтерактивно-соціальний	Деструктивна підозрілість, конфліктність та залежна поведінка.	Тренінг асертивного домінування та рольова інверсія конфлікту.	Комунікативна гнучкість: здатність до конструктивного компромісу при збереженні автономії «Я».
Фінальна інтеграція	Дезадаптивні кореляційні зв'язки (наприклад, «підозрілість-залежність»).	Рефлексивний моніторинг та моделювання напружених ситуацій.	Цілісна суб'єктність: сформований адаптивний стиль поведінки та життєстійкість.

Самостійним функціональним вузлом у структурі програми виступають техніки психоемоційної саморегуляції, інтегровані у модуль емоційного рефокусування. Вони спрямовані на оперативне відновлення когнітивної

працездатності в умовах стресу. Процедурно це досягається через поєднання сенсорного заземлення, що перериває афективний цикл, із дихальними практиками, які активують парасимпатичну нервову систему, та когнітивним заміщенням деструктивних установок на функціональні. У результаті відбувається не лише суб'єктивне зниження напруги, але й об'єктивне відновлення робочої пам'яті та концентрації уваги, що має безпосередній вплив на ефективність виконання навчальних завдань.

Слід підкреслити, що вся система побудована як ієрархічно організований комплекс, у якому модуль «сміслової вертикалі» виконує функцію мотиваційного ядра, модулі соціальної перцепції та вольовий контроль поведінкових патернів забезпечують адаптацію у міжособистісному просторі, а блок саморегуляції стабілізує психоемоційний стан.

Доповнюючими інструментами виступають техніка аналітичного розщеплення задач та вправа рольової інверсії конфлікту. Перша забезпечує подолання когнітивної ригідності через декомпозицію складних навчальних завдань на структурні елементи, що активує аналітичний стиль мислення та знижує рівень тривожності. Друга, базуючись на механізмі децентрації, сприяє формуванню здатності до прийняття перспективи іншого, що істотно розширює комунікативний репертуар та знижує інтенсивність міжособистісних конфліктів. Виділені техніки наведені у табл. 3.2.

Ефективність програми контролюється через систему рефлексивного моніторингу, що включає оцінку змін у швидкості включення в діяльність, трансформацію мовних маркерів інтерпретації соціальних ситуацій та зростання суб'єктивного відчуття контролю. Підвищення успішності є *побічним позитивним ефектом* загальної гармонізації особистості, а не самоціллю.

Головним очікуваним результатом є глибока трансформація мотиваційної структури, за якої академічні виклики перестають сприйматися як джерело екзистенційної тривоги (тривога щодо майбутнього самовизначення) та перетворюються на зону особистісного зростання.

Наукове пояснення мехнізму ґрунтується на деструкції пасивних захисних механізмів, що дозволяє особистості вивільнити інтелектуальний ресурс, раніше заблокований страхом оцінювання.

Таблиця 3.2

Технологічна карта реалізації психокорекційної програми

Назва техніки	Час	Психологічний механізм	Інструкція проведення	Приклад застосування
Аналітичне розщеплення задач	45 хв.	Декомпозиція когнітивного об'єкта.	Масштабна ціль розбивається на операційні мікро-кроки (до 20 хв. кожен). Учень маркує кожен крок конкретним результатом.	Замість «підготуватись до іспиту» – створення 10 структурних тез за першим розділом підручника.
Професійна екстраполяція	60 хв.	Трансформація мотиваційної спрямованості.	Побудова зв'язку між «Я-ідеальним» (майбутня професія) та поточною дією. Предмет розглядається як інструмент розвитку професійної компетенції.	Вивчення іноземної мови не заради оцінки, а як розширення операційного простору майбутнього ІТ-фахівця.
Сенсорне заземлення та рефокусування	15 хв.	Переривання афективної петлі через активізацію сенсорики.	У момент стресу знайти: 5 візуальних об'єктів, 4 звуки, 3 тактильні відчуття. Завершити циклом «квадратного дихання» (4х4х4х4).	Швидке зниження ситуативної тривожності безпосередньо перед отриманням екзаменаційного білета.
Тренінг асертивного домінування	90 хв.	Поведінкова модифікація інтерперсонального профілю.	Відпрацювання навичок висловлення власної позиції без агресії. Використання «Я-повідомлень» для захисту кордонів при збереженні дружельності.	Впевнена відмова від участі у деструктивній груповій активності без втрати соціального статусу в класі.
Модель раціонального компромісу	40 хв.	Раціоналізація міжособистісної взаємодії.	Аналіз інтересів сторін. Пошук рішення за принципом «Win-Win», де учень активно пропонує варіанти замість пасивного уникнення.	Узгодження з учителем індивідуального графіка здачі робіт у зв'язку з високим позашкільним навантаженням.
Рольова інверсія конфлікту	30 хв.	Когнітивна децентрація (прийняття ролі іншого).	Учень програє ситуацію конфлікту з позиції опонента. Мета – деконструкція проективної підозрілості та розширення соціального сприйняття.	Учень у ролі «сурового вчителя» усвідомлює, що вимогливість є функціональною, а не особисто ворожою.

Важливим вектором змін є перебудова інтерперсонального профілю, де замість виявленої підозрілості та залежності формується здатність до асертивного домінування та раціонального компромісу. Очікується, що учень набуде комунікативної гнучкості, яка дозволить йому ефективно інтегруватися в колектив без втрати власної автономії. Психологічно це обґрунтовується зміщенням локусу контролю всередину особистості: учень починає усвідомлювати себе не об'єктом педагогічного впливу, а активним суб'єктом, здатним самотійно конструювати алгоритми свого успіху.

Програма також фокусується на екологічності досягнень, забезпечуючи зростання результативності через розвиток навичок психогігієни та саморегуляції. Очікуваним результатом тут є сформована життєстійкість, яка дозволяє зберігати високу працездатність без ризику емоційного вигорання.

Узагальнюючим висновком є те, що системна корекція веде до гармонізації індивідуального стилю поведінки, де кожне академічне завдання стає операційним кроком до реалізації ідеального образу професійного майбутнього, забезпечуючи сталу мотивацію навіть у складних соціокультурних умовах.

3.3. Психологічні рекомендації щодо оптимізації стратегій поведінки старшокласників у навчальній взаємодії

Оптимізація стратегій поведінки учнів старших класів у навчальному середовищі потребує урахування комплексу психолого-педагогічних факторів, серед яких провідну роль відіграють індивідуально-психологічні особливості особистості, мотиваційна сфера та соціально-емоційна взаємодія в навчальному процесі.

На основі отриманих результатів емпіричного дослідження сформульовано низку науково обґрунтованих рекомендацій, які мають на меті сприяти підвищенню якості навчальної діяльності та створенню сприятливого психологічного середовища в освітньому просторі.

1. Трансформація когнітивних схем сприйняття соціального середовища.

З огляду на виявлену позитивну кореляцію між підозрілістю та конфліктністю, критично важливим є впровадження технік когнітивної реструктуризації. Рекомендовано навчати учнів аналітичному розщепленню ситуацій міжособистісної напруги, де замість апріорного приписування ворожих намірів оточуючим (вчителям чи одноліткам), підліток вчиться висувати альтернативні, раціональні гіпотези поведінки іншої сторони. Аналітичне розщеплення сприяє редукції захисної агресії та створює передумови для формування безпечного освітнього простору, у якому енергія учня витрачається не на «соціальне маневрування», а на когнітивне засвоєння матеріалу.

2. Корекція мотиваційного дисонансу через технологію професійної екстраполяції.

Оскільки в досліджуваній вибірці зафіксовано розрив між високим рівнем домагань щодо майбутнього та низькою поточною залученістю, педагогам і психологам варто використовувати методику змістового маркування навчальних завдань. Кожна академічна задача має бути представлена не як абстрактна вимога програми, а як інструмент розвитку конкретної професійно значущої компетенції (наприклад, розвиток критичного мислення, стресостійкості або навичок аналізу даних), що дозволяє подолати стратегію «втечі в діяльність» або пасивного очікування, перетворюючи навчання на внутрішньо детермінований процес саморозвитку.

3. Оптимізація вольової автономії як антипода стратегії уникнення.

Для підлітків із домінуванням пасивних стратегій поведінки та високим рівнем залежності рекомендується впровадження тренінгів асертивності. Основним завданням є зміщення акценту з зовнішнього схвалення на внутрішню оцінку власної ефективності. Через моделювання ситуацій «змодельованого інтелектуального напруження» учні мають отримувати досвід збереження автономії «Я» навіть за умов соціального тиску або ризику

помилки. Сформована самоефективність є основним психологічним бар'єром проти формування страху перед іспитами та соціальним оцінюванням, які у даній вибірці досягають граничних значень.

4. Гармонізація інтерперсонального профілю через розвиток комунікативної гнучкості.

Враховуючи виявлений дефіцит адаптивних способів мінімізації конфліктів, доцільно зміщувати акцент з «конформного підпорядкування» на «раціональний компроміс». Доцільним вбачається використання ігрових методів із реверсією соціальних ролей, де учень отримує інструментарій для відстоювання власної позиції (адаптивне домінування) при збереженні високого рівня дружелюбності. Така «соціальна навігація» дозволяє розірвати зв'язок між підозрілістю та залежністю, замінюючи їх стратегією партнерства, що є найбільш енергоощадним та продуктивним стилем взаємодії в умовах старшої школи.

5. Впровадження системи рефлексивного моніторингу суб'єктивного благополуччя.

Оскільки емпірично зафіксовано низькі показники задоволеності здоров'ям та позашкільною активністю у групах з низькою результативністю, необхідно інтегрувати в освітній процес техніки «інтелектуального розвантаження», що передбачає не лише зміну видів діяльності, а й навчання підлітків ідентифікації перших ознак когнітивного перевтомлення. Психологічна підтримка має бути спрямована на деструкцію установки, що успіх можливий лише ціною виснаження ресурсів. Натомість пропагується ідея «ресурсного навчання», де висока результативність є наслідком оптимальної самоорганізації та гармонійного індивідуального стилю діяльності.

6. Розвиток емоційної саморегуляції та стабілізація емоційного фону.

Виявлена кореляція між гіпертимністю та тривожністю вказує на необхідність формування у підлітків навичок емоційної саморегуляції, особливо у стресових умовах навчальної діяльності. Для формування доцільно

впроваджувати практичні психологічні тренінги з розвитку емоційного інтелекту, зокрема – ідентифікації, вербалізації та регуляції емоцій. Практики усвідомленості (mindfulness), техніки глибокого дихання, ведення щоденників емоцій – усе це сприяє зниженню напруги, покращенню концентрації уваги та стабілізації навчальної активності.

7. Мотиваційне стимулювання з урахуванням емоційної чутливості.

З огляду на середній рівень мотивації до досягнення успіху та позитивну кореляцію цього параметра з емотивністю, доцільно акцентувати увагу на внутрішньому сенсі навчання, пов'язуючи завдання з особистісними переживаннями та значущими цілями учнів. Для емотивних підлітків ефективними є індивідуалізовані звернення, конструктивні емоційно забарвлені оцінки, які визнають зусилля, а не лише результат. Надання зворотного зв'язку в доброзичливій формі, яка не викликає сорому або страху, сприятиме підвищенню мотиваційної залученості.

Також корисним є використання методу «емоційної перспективи»: педагогам варто періодично залучати учнів до рефлексії над тим, як досягнення навчальних цілей відображається на їхньому емоційному стані, самооцінці, соціальних контактах, що сприяє усвідомленню взаємозв'язку між зусиллями і результатом, що стимулює подальшу активність.

8. Формування та розвиток просоціальної поведінки як ресурсу навчальної мотивації.

Результати дослідження свідчать про домінування просоціальних характеристик, що дозволяє використовувати міжособистісну взаємодію як інструмент мотивації до навчання. Варто активізувати форми групового навчання, у яких підлітки мають можливість не лише здобувати знання, а й ділитися ними, допомагати однокласникам. Така кооперація активує потребу в прийнятті, підвищує суб'єктивну значущість власної компетентності, посилює навчальну мотивацію шляхом соціального визнання.

Особливу ефективність у цьому контексті можуть мати тьюторські практики серед однолітків, в яких учні з вищим рівнем успішності або

внутрішньою готовністю допомагають іншим у засвоєнні матеріалу, розв'язанні задач, підготовці до тестів, що не лише покращує навчальні результати в обох групах, а й формує культуру взаємодопомоги та відповідальності.

9. Профілактика імпульсивності та агресивної поведінки як перешкоди навчальній діяльності.

Зважаючи на високий рівень збудливості в підлітків з авторитарними й агресивними рисами характеру, доцільно застосовувати спеціальні корекційно-розвивальні програми, спрямовані на формування навичок самоконтролю, стримування імпульсивних реакцій та розвиток толерантності до фрустрації. Важливими елементами програм виступають практичні рольові ігри, моделювання конфліктних ситуацій з подальшим конструктивним обговоренням, навчання стратегій поведінки в умовах соціальної напруги.

Також необхідно інтегрувати психопросвітницькі компоненти в освітній процес, які пояснюють підліткам природу їхньої поведінки, допомагаючи усвідомити особисті риси як змінювані, а не фіксовані характеристики. Саморефлексія й усвідомлення власних емоційно-поведінкових моделей сприяють поступовому зниженню рівня внутрішньої напруги та агресивності.

10. Комплексна підтримка тривожних підлітків у навчальному середовищі.

Підвищений рівень тривожності у підлітків з дистимною акцентуацією вимагає системного психолого-педагогічного супроводу. Зокрема, слід використовувати індивідуальне консультування, когнітивно-поведінкові техніки для подолання ірраціональних страхів та навчання стратегіям подолання невдач. У навчальному процесі варто уникати ситуацій публічної оцінки або жорсткої конкуренції, які підсилюють тривожні реакції.

Створення «зон психологічного комфорту», де підліток може спокійно опрацювати матеріал у власному темпі, отримати підтримку без страху осуду, сприятиме зростанню впевненості у власних силах та стабілізації навчальної продуктивності.

11. Розвиток системної психологічної підтримки в освітньому процесі з урахуванням характерологічної специфіки підлітків.

Важливою умовою оптимізації навчальної успішності підлітків є інституціоналізація психологічної підтримки в межах освітнього середовища з урахуванням виявлених акцентуацій характеру та їх впливу на емоційні, мотиваційні й поведінкові особливості учнів. Результати дослідження засвідчили, що індивідуально-психологічні параметри, зокрема такі як гіпертимність, дистимність, тривожність, емотивність, мають суттєвий вплив на навчальну динаміку, що потребує цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи.

З огляду на це, доцільним є запровадження персоналізованих траєкторій психологічного супроводу, в межах яких шкільний психолог, педагог, класний керівник та, за потреби, соціальний педагог виступають як міждисциплінарна команда підтримки. Така модель дозволяє не лише вчасно ідентифікувати ризики дезадаптації, зниження успішності або емоційного вигорання, але й забезпечити сталість у роботі з розвитком особистісного потенціалу кожного підлітка.

12. Індивідуалізація підходів з урахуванням характерологічних акцентуацій.

Враховуючи виразність акцентуацій характеру у підлітків, доцільно адаптувати навчально-виховну діяльність до індивідуального психічного профілю учнів. Підлітки з гіпертимною акцентуацією демонструють високу активність, енергійність та оптимізм, однак водночас мають схильність до циклотимії, що призводить до емоційних коливань і непостійності в навчанні. Таким чином, педагогам варто надавати такій категорії учнів завдання з короткими дедлайнами, що дозволить реалізувати їхній потенціал у фазі емоційного піднесення, а також забезпечити періоди рефлексії та саморегуляції в моменти зниження активності.

У випадку підлітків із дистимною акцентуацією (що демонструють підвищений рівень тривожності), важливо створити емоційно безпечне

середовище, у якому мінімізується соціальна критика та фокус переноситься з зовнішньої оцінки на внутрішній прогрес. Педагогічна підтримка має бути емпатійною, з використанням методів позитивного підкріплення, поступового ускладнення завдань і чіткої структури навчального процесу, що знижує відчуття невизначеності та посилює внутрішній контроль.

13. Мотиваційне рефокусування через технологію професійної екстраполяції.

Оскільки зафіксовано значний розрив між високим рівнем домагань щодо майбутнього та низькою поточною залученістю («мотиваційний дисонанс»), доцільно застосовувати методику змістового маркування навчальних задач. Рекомендується структурувати освітній процес таким чином, аби кожен елемент освітнього контенту інтерпретувався підлітком крізь призму власних життєвих цілей, як інструмент формування конкретної професійної компетенції (наприклад, розвиток аналітичного мислення або комунікативної гнучкості). Структурування сприяє переходу від зовнішнього примусу до внутрішньої детермінації діяльності, де успішність стає особистісно значущим капіталом, а не лише об'єктом формальної оцінки.

14. Оптимізація індивідуального стилю діяльності та ресурсне відновлення.

Враховуючи граничні значення страху перед іспитами та низькі показники суб'єктивного самопочуття у досліджуваній вибірці, системні психологічні заходи включають впровадження технік та вправ інтелектуальної гігієни. Важливо змістити акцент із «досягнення за будь-яку ціну» на розвиток самоефективності як здатності оптимально розподіляти когнітивний ресурс. Психолого-педагогічний супровід має бути спрямований на формування у старшокласників «антикрихкості» – вміння трансформувати академічні невдачі з категорії фатальних подій у категорію операційних задач, що потребують конкретного алгоритму вирішення.

15. Інтеграція суб'єктності як фінальний вектор психологічного супроводу.

Підсумовуючи, оптимізація стратегій поведінки старшокласників має відбуватися через зміцнення їхньої внутрішньої автономії. Рекомендовано створювати умови для «дозованого інтелектуального напруження», де учень у безпечному середовищі відпрацьовує навички раціонального компромісу та лідерства. Такий підхід забезпечує гармонізацію інтерперсонального профілю, де висока впевненість у власних силах блокує пасивні форми дезадаптації.

Окрему увагу слід звернути на впровадження психоедукаційних програм для учнів, які б сприяли підвищенню обізнаності щодо впливу особистісних особливостей на навчання, стресостійкість, комунікацію та саморозвиток. Формування здатності до саморефлексії, розуміння індивідуальних ресурсів і обмежень, усвідомлення своїх реакцій у стресових ситуаціях має стати одним із ключових завдань сучасного шкільного психологічного супроводу.

Важливо також інтегрувати програму профілактики навчальної дезадаптації, яка передбачає раннє виявлення підлітків із вираженими емоційно-особистісними особливостями (наприклад, високим рівнем збудливості, дистимністю, тривожністю), що потенційно можуть знижувати ефективність навчального процесу. Програма може включати психологічне скринінгування, індивідуальні бесіди, участь у тренінгах емоційної компетентності та розвиток навичок адаптивної поведінки.

Системна реалізація розроблених рекомендацій дозволяє вибудувати цілісну технологію розвитку особистості, де підвищення академічної успішності є логічним наслідком внутрішньої гармонізації та зміцнення життєстійкості. Такий підхід гарантує не лише короткострокові навчальні здобутки, а й формування адаптивного потенціалу, необхідного для успішного функціонування особистості в умовах сучасних соціокультурних викликів.

Висновки до розділу 3

Розроблена модель адаптивного академічного лідера визначається як ієрархічно структурована динамічна система інтегральних властивостей

особистості, що поєднує когнітивну самоефективність, проактивну мотивацію успіху та конструктивні стратегії міжособистісної взаємодії, функціонуючи як цілісний механізм забезпечення високої академічної результативності в умовах екзистенційної невизначеності щодо майбутнього самовизначення. Метою моделі є концептуалізація та практичне втілення траєкторії трансформації учня з об'єкта освітнього впливу на автономного суб'єкта діяльності, який здатний ефективно каналізувати інтелектуальний ресурс для подолання когнітивних бар'єрів та соціальної напруги. Значущість моделі полягає у її здатності виступати фундаментальним діагностично-корекційним базисом, що дозволяє не лише прогнозувати рівень академічної успішності на основі психологічного профілю за результатами емпіричного дослідження, а й стратегічно керувати процесом формування життєстійкості старшокласників, нівелюючи негативні ефекти мотиваційного дисонансу та життєвого дефіциту через актуалізацію лідерського потенціалу як головного антипода дезадаптації.

Узагальнюючи зміст розробленої психокорекційної програми, слід зазначити, що вона постає як цілісна технологія деструкції дезадаптивних кореляційних зв'язків, зокрема симптомокомплексу «підозрілість—залежність—уникнення», що безпосередньо блокує пізнавальну активність старшокласників. Наукова обґрунтованість програми базується на ієрархічному поєднанні когнітивної модифікації, вольової регуляції та соціальної навігації, що в сукупності забезпечує перехід учня від пасивної конформності до стійкої самоефективності. Головним концептуальним досягненням запропонованої програми є трансформація академічних викликів із джерела екзистенційної тривоги (щодо майбутнього самовизначення) у зону свідомого саморозвитку, де зміцнення вольової автономії та опанування технік психогігієни гарантує сталу результативність без ризику виснаження особистісного ресурсу.

Розроблені рекомендації акцентують увагу на необхідності системної фасилітації суб'єктного потенціалу учня через створення безпечного

освітнього середовища та впровадження індивідуалізованих траєкторій психологічного супроводу. Оптимізація стратегій поведінки вимагає інтеграції технологій смислового маркування та професійної екстраполяції, які дозволяють подолати мотиваційний дисонанс і синхронізувати поточну навчальну діяльність із життєвими цілями особистості. Кінцевим вектором реалізації рекомендацій є формування життєстійкості та комунікативної гнучкості, що дозволяє старшокласникам ефективно нівелювати соціально-перцептивні викривлення та успішно адаптуватися до високих інтелектуальних навантажень у динамічних соціокультурних умовах.

ВИСНОВКИ

1. У результаті проведеного теоретичного дослідження з'ясовано, що ранній юнацький вік є фундаментальним етапом онтогенезу, де центральним психологічним новоутворенням виступає формування цілісної етичної, статево-рольової та професійної ідентичності. Встановлено, що цей період характеризується переходом від репродуктивного до продуктивного мислення, що вимагає від старшокласника високого рівня абстрагування та самоорганізації. Зростає потреба в самореалізації, прийнятті з боку однокласників та дорослих. Емоційна нестабільність, імпульсивність, схильність до перебільшення, максималізм і суперечливість поведінки є типовими проявами вікових особливостей.

Виявлено, що академічна результативність у сучасній психологічній науці відображає ступінь адаптованості особистості до вимог освітнього середовища. Теоретично доведено, що вона детермінована не лише інтелектуальним потенціалом, а й широким спектром непізнавальних чинників: внутрішньою мотивацією досягнення, локусом контролю, рівнем самоефективності та здатністю до вольової регуляції в умовах стресу. Науковий аналіз дозволив констатувати, що низька успішність у ранньому юнацькому віці часто є наслідком «мотиваційної кризи», що виникла через розрив між особистісними смислами учня старшого віку та формальними вимогами школи. Таким чином, психологічна специфіка цього віку безпосередньо зумовлює трансформацію навчальної діяльності з процесу накопичення знань у процес професійного та особистісного самовизначення.

2. Аналіз індивідуально-психологічних стилів поведінки дозволив реконструювати типологію міжособистісної взаємодії старшокласників. Встановлено, що індивідуальний стиль поведінки є стійким утворенням, яке базується на поєднанні динамічних характеристик психічної діяльності та набутих соціальних установок. Виявлено, що провідними векторами, які

визначають стиль, є «домінування – підпорядкування» та «дружелюбність – агресивність».

Дослідження показало, що значна частина учнівської вибірки демонструє тенденцію до конформності та залежності, що репрезентується через специфіку міжособистісних позицій у пасивному засвоєнні матеріалу та орієнтації на зовнішній контроль. Водночас виявлено групу учнів із «захисно-агресивним» стилем, де підозрілість та конфліктність виступають механізмами компенсації низької самооцінки. Теоретично обґрунтовано, що саме дисгармонія міжособистісного профілю стає першопричиною виникнення «комунікативних бар'єрів», які блокують пізнавальну активність учня та перешкоджають його інтеграції в освітній простір, що створює передумови для зниження загальної успішності.

3. Емпіричним шляхом було виявлено та статистично підтверджено складну взаємозалежність між стилем міжособистісної взаємодії та академічними досягненнями. Встановлено, що найвищий рівень успішності корелює з адаптивними варіантами лідерства, які поєднують у собі асертивність (впевненість у собі) та високий рівень дружелюбності. Такі учні здатні ефективно використовувати стратегію «співпраці» у конфліктних ситуаціях, що дозволяє їм конструктивно взаємодіяти з педагогами та однолітками.

Натомість, учні з низькою академічною результативністю характеризуються стійким домінуванням стратегії «уникнення», що екстраполюється на навчальні завдання у вигляді прокрастинації та ігнорування інтелектуальних викликів. Зафіксовано феномен «соціальної тривожності», де висока підозрілість та залежність від думки оточуючих призводять до когнітивного гальмування в ситуаціях публічного оцінювання. Емпірично доведено, що самоефективність виступає медіатором у цьому процесі: учні, які мають низьку віру у власну спроможність, схильні обирати дезадаптивні стилі поведінки, що замикає коло низької успішності. Отримані

дані підтверджують гіпотезу про те, що зміна поведінкового стилю є необхідною умовою для підвищення інтелектуальної продуктивності.

4. Розроблена модель адаптивного академічного лідера, за результатами теоретико-емпіричного дослідження, інтегрує когнітивні, вольові та інтерперсональні ресурси особистості для досягнення стабільно високої інтелектуальної продуктивності. Провідна ідея моделі полягає у переході від зовнішнього стимулювання навчальної діяльності до внутрішньої саморегуляції через актуалізацію суб'єктності старшокласника.

У структурі моделі фундаментальне значення має синергетичний зв'язок між високою самоефективністю та асертивним вектором домінування. Встановлено, що саме цей зв'язок дозволяє учневі перетворювати академічний стрес на конструктивний виклик, мінімізуючи прояви «мотиваційного дисонансу». На відміну від традиційних підходів, розроблена модель розглядає лідерство не як прагнення до влади, а як здатність особистості брати відповідальність за власну освітню траєкторію, що проявляється у гармонізації міжособистісного профілю: відмові від деструктивної підозрілості на користь стратегій співпраці та раціонального компромісу.

Розроблена програма спрямована на реструктуризацію особистісного профілю учня через зміцнення самоефективності та формування проактивної суб'єктної позиції. Встановлено, що впровадження технік «професійної екстраполяції» та «асертивного домінування» дозволяє ефективно подолати мотиваційний дисонанс, перетворюючи навчання на інструмент самоактуалізації. Практичні рекомендації для учасників освітнього процесу акцентують увагу на необхідності переходу від директивного управління до фасилітації лідерського потенціалу учнів, що забезпечує гармонізацію міжособистісних стосунків, зниження рівня стресу та стійка оптимізація навчальних показників через механізми внутрішньої вольової саморегуляції особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Апостолова Т., Петрунько О. Академічна успішність як психологічний феномен. *Зб. наук. матеріалів V міжнародної конференції «Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку»*, Київ: ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК». 2023. С. 578–580.
2. Бессмертна С. Особливості самопрезентації школярів підліткового віку. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти: збірник наукових праць*. Кривий Ріг, 2012. С. 81–84.
3. Біла М., Реуцький М. Особливості мотивації досягнення як чинника успішності навчальної діяльності старших класів. *The 12th International scientific and practical conference “Current challenges, trends and transformations”* (December 13–16) Boston, USA. International Science Group, 2022. 517–523.
4. Близнюкова О. Психологічні особливості підліткового віку: можливості фасилітативних впливів. *Innovative projects and programs in psychology, pedagogy and education: Scientific monograph*. Riga, Latvia: «Baltija Publishing, 2023. С. 121–152.
5. Бобер А., Калініна Л. Вікові особливості при формуванні іншомовної продуктивної компетентності учнів старших класів. *Наука та освіта: ключові питання сучасності: матеріали міжнародної науково-практичної конференції: зб. наук. праць «ΛΟΓΟΣ»*. Обухів: Друкарня «Друкарик» Т.10. 2018. С. 11–12.
6. Бочаріна Н. Особливості мотивації до навчання сучасних підлітків. *Humanitarium*, 2020, Vol. 44, Iss. 1. Р. 15–25.
7. Бугайова Н., Гладких К. Вплив стилю сімейного виховання на шкільну успішність підлітків. *Editorial board*. 2020. Рр. 661–664.
8. Булах І. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи: монографія. Вінниця, ТОВ Нілан-ЛТД, 2016. 340с.

9. Буровіна О., Бохонкова Ю. Соціально-психологічний аналіз впливу акцентуацій характеру на формування конфліктної поведінки у підлітків. *Комунікаційний дискурс: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції* (9–10 квітня). Запоріжжя: НУ «Запорізька політехніка», 2020. С. 606–609.
10. Васильченко О., Бацман Є. Образ я і уявлення про майбутнє молоді. *Вчені записки Університету «КРОК»* № 3(67), 2022. С. 147–152.
11. Вергель Т, Сингаївська І. Свідомий батьківський контроль як запобіжник формування девіантної поведінки підлітків. *"Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку" тези доповідей V Міжнародної конференції* (7 грудня). Київ: Університет "КРОК", 2023. С. 422–424.
12. Вольщикова Т. Мотивація учбової діяльності підлітка в умовах дистанційного навчання: кваліфікаційна робота. Кривий Ріг, 2024. 58с.
13. Галян І. Ціннісно-сміслова саморегуляція особистості: генеза та механізми функціонування: монографія. Дрогобич: В-во «КОЛО», 2016. 402с.
14. Гребінь Н., Карковська Р. Навчальна мотивація підлітків з різними сиблінговими позиціями в батьківській родині. *Габітус*, 2021, Вип. 23. С. 95–103.
15. Джигун Л., Дорожкіна Р. Соціально-психологічні особливості взаємодії батьків та дітей підліткового віку. *Психологія XXI століття: теоретичні та практичні дослідження: зб. наук. пр. Хмельницький: Вид-во Хмельниц. ін-ту МАУП*, 2020. Вип. 12. С. 51–58.
16. Долинська Л., Пенькова О. Самореалізація особистості як соціальнопсихологічний феномен. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. К.: 2016. С. 18–25.
17. Драч А., Галушко Л. Мотиви навчальної діяльності підлітків. *Теоретико-методологічні проблеми практичної психології та її перспективи розвитку: Збірник доповідей Всеукраїнської студентської*

- науковопрактичної конференції, присвяченої 125-річчю з Дня народження Гордона Олпорта. Кропивницький, 2022. С. 57–61.*
- 18.Дубчак О. Структура сім'ї як чинник емоційного стресу у підлітковому періоді. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві: збірник матеріалів VI Всеукраїнської науково-практичної конференції (22 жовтня). Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. С. 51–55.*
 - 19.Жабровець І., Шестопалова О. Розвиток індивідуального когнітивного стилю старших підлітків. Кваліфікаційна робота, Кривий Ріг, 2024. 107с.
 - 20.Журба. К. Розвиток смисложиттєвої сфери особистості підліткового віку. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2020 рік. Вип. 9. Івано-Франківськ: НАІР, 2021. С. 49–54.*
 - 21.Іском А., Никоненко О. Психологічні аспекти появи розладів харчової поведінки у жінок. *"Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку" тези доповідей V Міжнародної конференції (7 грудня). Київ: Університет "КРОК", 2023. С. 550–552.*
 - 22.Кірічек В. Covid-19: Психологічні особливості переживання і осмислення. *Синергетичний підхід до проектування життєвого простору особистості: зб. наук. матеріалів Міжнарод. наук.-практ. онлайн-конф. (27–28 квітня). Полтава, 2021. С. 114–120.*
 - 23.Кобець О. Мотивація та здібності суб'єкта навчання як компоненти формування його професійних планів. *Вісник національного університету оборони України, 6 (70). 2022. С. 78–86.*
 - 24.Корнієнко А. Формування ціннісних орієнтацій у вихованців підліткового віку в закладах позашкільної освіти. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-т. проблем виховання НАПН України. Вип.9. Івано-Франківськ: НАІР, 2021. С. 88–92.*

25. Лис В. Психічне здоров'я дітей, підлітків та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах під час кризових ситуацій. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві: збірник матеріалів VI Всеукраїнської науково-практичної конференції* (22 жовтня). Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. С. 158–163.
26. Литвинчук Н., Смолінчук Л., Дараган А. Вплив психологічних чинників на конфліктну поведінку у підлітків. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр.* К.: Національний авіаційний університет, 2022. Вип. 1(20). С. 87–100.
27. Лякішева А., Мілінчук С. Особливості конфліктної поведінки у міжособистісній взаємодії підлітків. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2021. Вип. 1. С. 30–36.
28. Магдисюк Л., Патута Б. Особливості психологічного консультування підлітків із девіантною поведінкою: діагностика та профілактика: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2024. 140с.
29. Мельник А., Магдисюк Л., Клейко Л. Вплив успішності та емоційно-психологічного клімату на девіантну поведінку підлітків. *Психологія: реальність і перспективи*. Випуск 14, 2020. Збірник наукових праць РДГУ. С. 160–165.
30. Мельник Н. Психологічні особливості впливу стилів сімейного виховання на формування самоприйняття особистості підлітка з асоціальною поведінкою: кваліфікаційна робота. Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024. 75с.
31. Мирошник О. Розвиток самосвідомості та особливості Я-концепції в підлітковому та ранньому юнацькому віці. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці. Навчальний посібник, Полтава: Астроя, 2018. С. 209–226.
32. Мороз Ю. Вплив механізмів психологічного захисту на формування самоставлення школярів. Кваліфікаційна робота, Львів, 2023. 54с.

33. Немеш В. Емоційна трансформація підліткового віку. *Науковий вісник Ужгородського національного університету, Серія Психологія*, Випуск № 3, 2021. С. 93–95.
34. Нижник А. Особливості впливу акцентуацій характеру на агресивність підлітків. *Синергетичний підхід до проєктування життєвого простору особистості: зб. наук. матеріалів Міжнарод. наук.-практ. онлайн-конф. (27–28 квітня)*. Полтава, 2021. С. 224–229.
35. Пріснякова Л., Бабанська С. Особливості соціально-психологічних факторів шкільної дезадаптації молодших школярів. *Proceedings of X International Scientific and Practical Conference Chicago, USA 29-31 May 2024*. Рр. 600–605.
36. Прокоф'єва О., Прокоф'єва О., та Смірнов Б. Особливості стратегій подолання у підлітковому віці. *Психологічний журнал*, 7 (1), 2021. С. 82–98.
37. Рижа О. Психологічні особливості прояву агресії у дітей підліткового віку: кваліфікаційна робота магістра спеціальності 053 «Психологія». Запоріжжя: ЗНУ, 2021. 80с.
38. Сапельнікова Т. Психологічні особливості активності старшокласників в соціальних мережах. *Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference "Integration of scientific and modern ideas into practice"*. Stockholm, Sweden. International Science Group. 2022. Рр. 748–751.
39. Сватенкова Т. Мотиваційний потенціал підлітка у період дистанційного навчання. *Педагогічна освіта: теорія практика*, 2021. № 36 (2). С. 100–106.
40. Семенюк Д. Соціально-психологічні чинники підліткової агресії: кваліфікаційна робота. Хмельниц. нац. ун-т. – Хмельницький, 2024. 60с.
41. Сингаївська І., Кравчук О. Особистісні характеристики переживання страху та тривоги у підлітків під час війни. *Вчені записки Університету «КРОК»* № 2(74), 2024. С. 301–310.

42. Сингаївська І., Федорець С. Підлітковий вік як один з критичних періодів психосоціального розвитку людини. *Вчені записки Університету «КРОК»* № 4(68), 2022. С. 107–114.
43. Синишина В. Вплив когнітивно-стильових характеристик пізнавальної сфери на життєдіяльність особистості. *Наукові перспективи*. 2022. № 10(28) 395–409.
44. Сиротюк М. Мотиваційна сфера підлітків як складова навчальної успішності. *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. для студ., аспірантів, докторантів, молодих учених*. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2021. С. 49– 50.
45. Січка В. Особливості розвитку образу світу у підлітків з різним соціальним статусом. *Innovative solutions in modern science*. 2016. № 8(8). С. 140–148.
46. Смук О. Механізми сімейного виховання як цілісний комплекс, що охоплює сукупність генетично фіксованих і накопичених шляхом навчання навичок, які детермінують когнітивні стилі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2021. № 1. С. 31–35.
47. Сторчеус А., Радул І. Розвиток комунікативних навичок підлітків в умовах дистанційного навчання. *Теоретико-методологічні проблеми практичної психології та її перспективи розвитку: Збірник доповідей Всеукраїнської студентської науковопрактичної конференції, присвяченої 125-річчю з Дня народження Гордона Олпорта*. Кропивницький, 2022. С. 177–182.
48. Терещенко Л., Мойзріст О. Психологічні особливості дівчат підліткового віку з розладами харчової поведінки. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. Педагогічна та вікова психологія, Том 35 (74) № 5 2024. С. 107–112.
49. Терещенко Л., Толкунова І. Психологічні особливості підвищення рівня стресостійкості дітей підліткового віку в умовах війни. *Psychological journal*, Volume 9 Issue 3 (71) 2023. 28–38.

50. Фатеева А. Психологічні особливості тривожності підлітків як чинник навчальної неуспішності: кваліфікаційна робота бакалавра спеціальності 053 «Психологія», Запоріжжя: ЗНУ, 2023. 50с.
51. Хижняк М. Ключові ідеї теорії Альфреда Адлера в умовах сучасності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: Психологія*. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2025. Вип. 2. С. 52–55.
52. Хижняк М. Теорії особистості в зарубіжній психології: навч. посіб. Харків: ХНПУ, 2016, С. 47–72.
53. Хупавцева Н. Вплив особистісних чинників на процес фасилітативної взаємодії. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць*. Вип. 48, 2020. С. 63–85.
54. Шрамко І. Віктимна поведінка як предмет наукового аналізу. Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція молодих учених та студентів "Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку" тези доповідей V Міжнародної конференції (7 грудня). Київ: Університет "КРОК", 2023. С. 524–525.
55. Щербакова О. Емоційний інтелект та академічні здібності учнів старшого підліткового віку. *Психологія: реальність і перспективи*, 2019. Вип. 13. С. 195–200.
56. Щербакова О. Діагностика особистісної гармонійності у підлітковому віці: опитувальник ООГ – П. Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології», 2019. Вип. 5, Том 2. С. 169–175.
57. Щербакова О. Психологічні особливості учнів основної школи з різними проявами шкільної тривожності. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Серія "Психологічні науки"*, 2018. Вип. 2 (20). С. 104–112.
58. Щербакова О. Розвиток особистості академічно здібного учня основної школи. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису: дисертація на

- здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук. Національний університет «Острозька академія», Острог, 2020. 549с.
- 59.Щербан Т., Дідик Я. Психологічні особливості акцентуацій характеру підлітка в умовах пандемії коронавірусу. *Становлення особистості професіонала у постковідному просторі: збірник тез доповідей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції* (12–13 травня). Мукачєво: Вид-во МДУ, 2022. С. 147–149.
 - 60.Шинкаренко В. Психологічні особливості розвитку учнів старших класів. *Актуальні питання надання психологічної допомоги в системі освіти під час воєнного стану: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* Дніпро: КЗВО «ДАНО» ДОР», 2022. С. 74–75.
 - 61.Яремчук В., Острижнюк О. Соціально-психологічні особливості формування вольових рис характеру підлітків. *Теоретичні, методичні та практичні проблеми соціальної роботи: тези доповідей V Всеукраїнської науково-практичної конференції* (24 квітня), ІваноФранківськ, 2020. С. 166–170.
 - 62.Alonso-Stuyck, P. Parenting and healthy teenage lifestyles. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 2020. 5428.
 - 63.Aymerich, M., Musitu, G., Palmero, F. Family Socialization Styles and Hostility in the Adolescent Population. *Sustainability*, 2018, 10, 2962.
 - 64.Benke, M. How to solve conflict situations better with the model of Thomas and Kilmann. *Economic and social development: Book of proceedings*, 2023. Pp. 229–238.
 - 65.Dandi, D., & Veronica, M. Educational Psychology, Subjective Narratives of Consequences of Games Performance. *Socio-Economic and Humanistic Aspects for Township and Industry*, 1(2), 2023. 138–144.
 - 66.Dosil, M., Jaureguizar, J., Bernaras, E., & Sbicigo, J. Teen dating violence, sexism, and resilience: A multivariate analysis. *International journal of environmental research and public health*, 17(8), 2020. 26–52.

67. Elov, Z., & Berdiyeva, D. Psychological reasons for suicide motivation in adolescents with deviant behavior. *Oriental renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences*, 2(2), 2022. 1003–1009.
68. González-Arratia López-Fuentes, N., Torres Muñoz, M., González Escobar, S., & Ruíz Martínez, A. Coping Styles in Children and Teenagers in Different Situations of Psychosocial Risk. In *Child and Adolescent Development in Risky Adverse Contexts: A Latin American Perspective*. Cham: Springer International Publishing. 2022. Pp. 179–198.
69. Izaguirre, L., Rodríguez-Fernández, A., & Fernández-Zabala, A. Perceived academic performance explained by school climate, positive psychological variables and life satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1). 2023. Pp. 318–332.
70. Lajnef, K. The effect of social media influencers' on teenagers behavior: An empirical study using cognitive map technique. *Current Psychology*, 42(22), 2023. Pp. 19364–19377.
71. Maloney, D., Freeman, G., & Robb, A. Stay connected in an immersive world: Why teenagers engage in social virtual reality. In *Proceedings of the 20th Annual ACM Interaction Design and Children Conference*, 2021. Pp. 69–79.
72. Mirela S. Negative emotions in adolescence and ways of reduction. Summary of the Doctoral Thesis in Psychology. Development, Chişinău, 2023, p. 33.
73. Parent, S., & Vaillancourt-Morel, M. Magnitude and risk factors for interpersonal violence experienced by Canadian teenagers in the sport context. *Journal of sport and social issues*, 45(6), 2021. 528–544.
74. Telzer, E., Dai, J., Capella, J., Sobrino, M., & Garrett, S. Challenging stereotypes of teens: Reframing adolescence as window of opportunity. *American Psychologist*, 77(9), 2022. 1067.
75. Vadivel, B., Alam, S., Anwar, C., & Teferi, H. Examining the relationship between antisocial behavior and the academic performance of teenagers: The role of schools and causes of the antisocial behavior. *Education Research International*, 2023(1). 9463882.

76. Vancu, G., & Lazar, M. Self-Aggression in Delinquent Teenagers. *International Journal of Legal and Social Order*, 1(1) 2022. 433–441.
77. Vogels, E., Gelles-Watnick, R., & Massarat, N. Teens, social media and technology 2022, *Pew Research Center*. P. 10.
78. World Health Organization Adolescent health: Global accelerated action for the health of adolescents (AA-HA!). *Department of Maternal, Newborn, Child and Adolescent Health and Ageing*. 2021. 255p.
79. Young, S., Absoud, M., Al-Attar, Z., Ani, C., Colley, W., Cortese, S., ... & Lewis, A. The ADHD Assessment Quality Assurance Standard for Children and Teenagers (CAAQAS). *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 2024. Pp. 2603–2628.

Всього джерел – 79

Джерел за останні десять років – 78

Джерел зарубіжних авторів за останні десять років – 18 (62-79).

Джерел українських авторів за останні десять років – 60 (1; 3-61).

ДОДАТКИ

Додаток А

**Класифікації типів акцентуацій за К. Леонгардом (1968), та
А. Лічком (1977)**

Тип акцентуованої особистості (К. Леонгард)	Тип акцентуації характеру (А. Лічко)
Лабільний	Лабільний циклоїд
Зверхрухливий	Лабільний
Емотивний	Істероїдний
Демонстративний	Психастенічний
Зверхпунктуальний	Епілептоїдний
Ригідно-афективний	Шизоїдний
Некерований	Сенситивний
Інтравертний	Астено-невротичний
Боязкий	—
Неконцентрований або неврастенічний	Конформний або нестійкий
Екстравертний	Гіпертимний
Слабовільний	Циклоїдний

**Класифікації типів акцентуацій за К. Леонгардом (1976), та
А. Лічком (1977)**

Тип акцентуованої особистості за К. Леонгардом	Тип акцентуації характеру за А. Лічко
Демонстративний	Істероїдний
Педантичний	Психастенічний
Застрагаючий	—
Збудливий	Епілептоїдний
Гіпертимічний	Гіпертимний
Дистимічний	—
Афективно-лабільний	Циклоїдний
Афективно-екзальтований	Лабільний
Емотивний	Лабільний
Тривожний (боязкий)	Сенситивний
Екстравертований	Гіпертимно - конформний
Інтровертований	Шизоїдний
Сенситивний	Сенситивний
Нестійкий	Нестійкий
Конформний	Конформний
Астено – невротичний	Астено – невротичний

Опитувальник «Стилі поведінки в конфлікті» К. Томаса та Р. Кілманна

Інструкція: В опитувальнику наведено 5 можливих варіантів поведінки в конфліктній ситуації, які згруповані у 30 пар. З кожної пари оберіть те судження, яке Ви вважаєте найхарактернішим для своєї поведінки.

Твердження

1.
 - а) Іноді я надаю можливість іншим узяти на себе відповідальність за розв'язання спірного питання.
 - б) Перш ніж обговорювати те, у чому ми не дійшли згоди, я намагаюся звернути увагу на те, із чим ми обидва погоджуємося.
2.
 - а) Я намагаюся знайти компромісне рішення.
 - б) Я намагаюся владнати справу з урахуванням інтересів іншого і власних.
3.
 - а) Зазвичай я наполегливо намагаюся досягти свого.
 - б) Я намагаюся заспокоїти іншого і здебільшого зберегти наші стосунки.
4.
 - а) Я намагаюся знайти компромісне рішення.
 - б) Іноді я жертвую власними інтересами заради інтересів іншої людини.
5.
 - а) Налагоджуючи спірну ситуацію, я повсякчас намагаюся знайти підтримку в іншого.
 - б) Я намагаюся зробити все, щоб уникнути напруження.
6.
 - а) Я намагаюся уникнути прикрощів.
 - б) Я намагаюся досягти свого.
7.
 - а) Я намагаюся відкласти розв'язання спірного питання, щоб згодом зробити це остаточно.
 - б) Я вважаю за можливе поступитися одним, щоб досягти іншого.
8.
 - а) Зазвичай я наполегливо намагаюся досягти свого.
 - б) Я насамперед намагаюся чітко з'ясувати те, у чому полягають усі порушені інтереси й питання.
9.
 - а) Вважаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.
 - б) Я докладую всіх зусиль, щоб досягти свого.
10.
 - а) Я наполегливо прагну досягти свого.
 - б) Я намагаюся знайти компромісне рішення.
11.
 - а) Насамперед я намагаюся чітко з'ясувати те, у чому полягають усі порушені інтереси й питання.

- б) Я намагаюся заспокоїти іншого й здебільшого зберегти наші стосунки.
12.
- а) Я завжди уникаю позиції, що може викликати суперечки.
б) Я даю можливість іншому мати свою думку, якщо він також іде мені назустріч.
13.
- а) Я пропоную серединну позицію.
б) Я наполягаю, щоб усе було зроблено по-моєму.
14.
- а) Я повідомляю іншому свою думку й запитую про його погляди.
б) Я намагаюся довести іншому логіку й переваги моїх поглядів.
15.
- а) Я намагаюся заспокоїти іншого й здебільшого зберегти наші стосунки.
б) Я намагаюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруженості.
16.
- а) Я намагаюся не зачепити почуттів іншого.
б) Я намагаюся переконати іншого в перевазі 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, я дам йому можливість наполягти на своєму.
б) Я даю можливість іншому мати свою думку, якщо він також іде мені назустріч.
19.
- а) Передусім я намагаюся чітко з'ясувати те, у чому полягають усі порушені інтереси й спірні питання.
б) Я намагаюся відкласти рішення спірного питання, щоб згодом розв'язати його остаточно.
20.
- а) Я намагаюся негайно подолати наші розбіжності.
б) Я намагаюся знайти найкраще поєднання вигод і втрат для нас обох.
21.
- а) Під час переговорів я намагаюся бути уважним до бажань іншого.
б) Я завжди схильюся до прямого обговорення проблеми.
22.
- а) Я намагаюся знайти серединну позицію між моєю думкою та думкою іншої людини.
б) Я відстоюю свої бажання.
23.
- а) Як правило, я турбуюся про те, щоб задовольнити бажання кожного з нас.
б) Іноді я надаю можливість іншим узяти на себе відповідальність за розв'язання спірного питання.
24.
- а) Якщо позиція іншого видається мені важливою, я намагатимуся йти назустріч його бажанням.
б) Я намагаюся переконати іншого дійти компромісу.
25.

- а) Я намагаюся довести іншому логіку й переваги моїх поглядів.
 - б) Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до бажань іншого.
- 26.
- а) Я пропоную серединну позицію.
 - б) Я майже завжди стурбований тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.
- 27.
- а) Зазвичай я уникаю позиції, що може викликати суперечки.
 - б) Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.
- 28.
- а) Зазвичай я наполегливо намагаюся досягти свого.
 - б) Налагоджуючи ситуацію, я намагаюся знайти підтримку в іншого.
- 29.
- а) Я пропоную серединну позицію.
 - б) Вважаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.
- 30.
- а) Я намагаюся не зачіпати почуттів іншого.
 - б) Я завжди дотримуюся такої позиції в спірному питанні, щоб досягти успіху.

Ключ:

Поставте по 1 балу за кожний збіг з ключем.

Співпраця (Collaborating): 1-А, 11-А, 20-Б, 22-А, 30-Б.

Змагання (Competing): 2-Б, 5-А, 5-Б, 6-Б, 8-А, 9-Б, 10-А, 14-А, 14-Б, 16-Б, 17-Б, 23-А, 25-А, 28-А.

Компроміс (Compromising): 2-А, 4-А, 8-Б, 10-Б, 13-А, 18-Б, 21-Б, 23-Б, 24-А, 26-А, 29-А.

Уникання (Avoiding): 3-А, 3-Б, 6-А, 7-А, 12-А, 15-Б, 17-А, 19-А, 19-Б, 27-А.

Пристосування (Accommodating): 1-Б, 4-Б, 7-Б, 9-А, 11-Б, 12-Б, 13-Б, 15-А, 18-А, 20-А, 21-А, 22-Б, 24-Б, 25-Б, 26-Б, 27-Б, 28-Б, 29-Б, 30-А.

Опитувальник «Мотивація успіху і боязнь невдачі» А. Реана

Інструкція. Погоджуючись чи ні з наведеними нижче твердженнями, виберіть один з відповідей - «так» чи «ні». Якщо вам важко з відповіддю, то згадайте, що «так» має на увазі і явне «так», і «скоріше так, ніж ні». Те саме можна сказати і до відповіді «ні». Відповідати слід досить швидко, довго не замислюючись. Відповідь, першим прийшов в голову, як правило, є і найбільш точним.

Твердження

1. Включаючись в роботу, сподіваюся на успіх.
2. В діяльності я активний.
3. Схильний до прояву ініціативи.
4. При виконанні відповідальних завдань намагаюся по можливості знайти причини відмови від них.
5. Часто вибираю крайнощі: або навмисно легкі завдання, або нереально важкі.
6. При зустрічі з перешкодами, як правило, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
7. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. При виконанні досить важких завдань в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності погіршується.
10. Я схильний проявляти наполегливість в досягненні мети.
11. Я схильний планувати своє майбутнє на досить віддалену перспективу.
12. Якщо ризикую, то з розумом, а не відчайдушно.
13. Я не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.
14. Віддаю перевагу ставити перед собою середні по труднощі або злегка завищені, але досяжні цілі.
15. У разі невдачі при виконанні завдання його привабливість для мене знижується.
16. При чергуванні успіхів і невдач я більше схильний до переоцінки своїх невдач.
17. Віддаю перевагу планувати своє майбутнє лише на найближчий час.
18. При роботі в умовах обмеженого часу результативність діяльності у мене поліпшується, навіть якщо завдання досить важке.
19. У разі невдачі я, як правило, не відмовляюся від поставленої мети.
20. Якщо я сам вибрав для себе завдання, то в разі невдачі його привабливість тільки зростає.

Обробка результатів. Один бал отримують відповіді «так» на твердження 1-3, 6, 8, 10-12, 14, 16, 18-20 і відповіді «ні» на твердження 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17. Підраховується загальна кількість балів.

від 1 до 7 балів, то діагностується мотивація на невдачу (боязнь невдачі); коли ж сума від 14 до 20 балів, це мотивація на успіх (надія на успіх). Якщо кількість набраних балів у межах від 8 до 13, слід вважати, що мотиваційний полюс не виражений. Але якщо

8-9 балів, мотивація випробуваного ближче до уникнення невдачі, а 12-13 - ближче до прагнення досягти успіху.

«Шкала загальної самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема

Інструкція: “Прочитайте, будь ласка, кожне твердження та вкажіть в реєстраційному бланку одну найбільш слушну відповідь стосовно ефективності Вашої військово-професійної діяльності при виконанні завдань миротворчої місії (позначивши знаком “+” відповідну клітину)”.

Бланк

№ з/п	Твердження	Абсолютно невірно	Скоріш невірно	Скоріш вірно	Абсолютно вірно
1	Якщо я добре постараюсь, то завжди знайду вирішення навіть складних проблем				
2	Якщо мені щось заважає, то я все ж знаходжу шляхи досягнення своєї мети				
3	Мені достатньо легко досягати своїх цілей				
4	В несподіваних ситуаціях я завжди знаю, як поводитись				
5	Я вірю, що можу упоратися з непередбаченими труднощами				
6	Якщо я докладу достатньо зусиль, то зможу упоратися з більшістю проблем				
7	Я готовий(а) до будь-яких труднощів, оскільки покладаюся на власні здібності				
8	Якщо переді мною постає якась проблема, то я звичайно знаходжу кілька варіантів її вирішення				
9	Я можу щось вигадати навіть у безвихідній, на перший погляд, ситуації				
10	Я звичайно здатен(а) тримати ситуацію під контролем				

Обробка результатів

Шкала самоефективності складається з 10-ти тверджень, які респонденту пропонується співвіднести з ефективністю своєї діяльності. Позначення респондентом клітини “абсолютно невірно” дає 1 бал; “скоріш невірно” дає 2 бали; “скоріш вірно” – 3 бали; “абсолютно вірно” – 4 бали.

Отримання підсумкового результату здійснюється шляхом складання балів за всіма 10-ма твердженнями.

Інтерпретація результатів

Отримані результати інтерпретуються таким чином:

36-40 балів – висока самоефективність;

30-35 балів – вища за середню;

25-29 балів – середня;

20-24 бали – нижча за середню;

19 і менше балів – низька.

Опитувальник «Властивості характеру» Т. Лірі

Інструкція: “Уважно прочитайте визначення. Номери тих визначень, які відповідають Вашому уявленню про себе, обведіть у кружечок. Якщо повної впевненості немає – не обводьте”.

Текст опитувальника

- I. 1. Вміє подобатися.
2. Справляє враження на оточуючих.
3. Вміє розпоряджатися, наказувати.
4. Уміє наполягти на своєму.
- II. 5. Володіє почуттям гідності.
6. Незалежний.
7. Здатний сам подбати про себе.
8. Може проявити байдужість.
- III. 9. Здатний бути суворим.
10. Строгий, але справедливий.
11. Може бути щирим.
12. Критичний до інших.
- IV. 13. Любить поплакатися.
14. Часто печальний.
15. Здатний виявляти недовіру.
16. Часто розчаровується.
- V. 17. Здатний бути критичним до себе.
18. Здатен визнати свою неправоту.
19. Охоче підпорядковується.
20. Лагідний.
- VI. 21. Вдячний.
22. Такий, що захоплюється і схильний до наслідування.
23. Шанобливий.
24. Той, хто шукає схвалення.
- VII. 25. Здатний до співпраці, взаємодопомоги.
26. Прагне ужитися з іншими.
27. Доброзичливий.
28. Уважний і ласкавий.
- VIII. 29. Делікатний.
30. Той, хто схвалює.
31. Чуйний до закликів про допомогу.
32. Безкорисливий.
- I. 33. Здатний викликати захоплення.
34. Користується в інших повагою.
35. Володіє талантом керівника.
36. Любить відповідальність.
- II. 37. Впевнений в собі.

- 38. Самовпевнений і напористий.
- 39. Діловий, практичний.
- 40. Суперничає.
- III. 41. Стійкий і “крутий”, де треба.
- 42. Невблаганний, але неупереджений.
- 43. Дратівливий.
- 44. Відкритий і прямолінійний.
- IV. 45. Не терпить, щоб їм командували.
- 46. Скептичний.
- 47. На нього важко справити враження.
- 48. Образливий, скрупульозний.
- V. 49. Легко ніяковіє.
- 50. Не впевнений у собі.
- 51. Поступливий.
- 52. Скромний.
- VI. 53. Часто вдається до допомоги інших.
- 54. Дуже шанує авторитети.
- 55. Охоче приймає поради.
- 56. Довірливий і прагне радувати інших.
- VII. 57. Завжди люб’язний у спілкуванні.
- 58. Дорожить думкою навколишніх.
- 59. Товариський і уживчивий.
- 60. Добросердий.
- VIII. 61. Добрий, вселяє впевненість.
- 62. Ніжний і м’якосердий.
- 63. Любить піклуватися про інших.
- 64. Щедрий.
- I. 65. Любить давати поради.
- 66. Справляє враження значущості.
- 67. Начальницько наказовий.
- 68. Владний.
- II. 69. Хвалькуватий.
- 70. Гордовитий і самовдоволений.
- 71. Думає тільки про себе.
- 72. Хитрий і розважливий.
- III. 73. Нетерпимий до помилок інших.
- 74. Своєкорисливий.
- 75. Відвертий.
- 76. Часто недружелюбний.
- IV. 77. Озлоблений.
- 78. Скаржник.
- 79. Ревнивий.
- 80. Довго пам’ятає образи.
- V. 81. Самобичуючий.
- 82. Соромливий.
- 83. Безініціативний.

84. Лагідний.
- VI. 85. Залежний, несамостійний.
86. Любить підкорятися.
87. Надає можливість іншим приймати рішення
88. Легко потрапляє в халепу.
- VII. 89. Легко піддається впливу інших.
90. Готовий довіритися будь-кому.
91. Прихильний до всіх без вибору.
92. Всім симпатизує.
- VIII. 93. Пробачає все.
94. Переповнений надмірним співчуттям.
95. Великодушний і терпимий до недоліків.
96. Прагне допомогти кожному.
- I. 97. Прагне до успіху.
98. Чекає захоплення від кожного.
99. Розпоряджається іншими.
100. Деспотичний.
- II. 101. Сноб (судить про людей за рангом і достатком, а не за особистими якостями).
102. Марнославний.
103. Егоїстичний.
104. Холодний, черствий.
- III. 105. Уїдливи́й, насмішкувати́й.
106. Злий, жорстокий.
107. Часто гнівливий.
108. Бездушний, байдужий.
- IV. 109. Злопам'ятний.
110. Проникнутий духом протиріччя.
111. Упертий.
112. Недовірливий і підозрілий.
- V. 113. Боязкий.
114. Сором'язливий.
115. Занадто підкоряється.
116. М'якотілий.
- VI. 117. Майже нікому не заперечує.
118. Нав'язливий.
119. Любить, щоб його опікали.
120. Надмірно довірливий.
- VII. 121. Прагне здобути прихильність кожного.
122. З усіма погоджується.
123. Завжди з усіма дружелюбний.
124. Всіх любить.
- VIII. 125. Надто поблажливий до оточуючих.
126. Намагається втішити кожного.
127. Дбає про інших на шкоду собі.
128. Псує людей надмірною добротою.

Обробка результатів

Бланк відповідей представлений таким чином, що визначення за кожним фактором виявляються згрупованими в мікро-матрицю (для прикладу наведені 1-й і 8-й фактори), що полегшує підрахунок суми балів без використання трафаретів. Кожному обведеному в кружечок номеру визначення присвоюється 1 бал.

Максимальна оцінка рівня – 16 балів, але вона розділена на чотири ступеня вираженості відносин:

0-4 бала – низький (адаптивна поведінка)

5-8 балів – помірний (адаптивна поведінка)

9-12 балів – високий (екстремальна поведінка до патології)

13-16 балів – екстремальний (екстремальна поведінка до патології)

Отримані бали переносяться на дискограму, при цьому відстань від центру кола відповідає числу балів за даною октантою (від 0 до 16). Кінці векторів з'єднуються й утворюють особистісний профіль.

За спеціальними формулами визначаються показники за основними чинниками: домінування та дружелюбність.

Домінування = $(I - V) + 0,7 \times (VIII + II - IV - VI)$.

Дружелюбність = $(VII - III) + 0,7 \times (VIII - II - IV + VI)$