

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
Навчально-науковий інститут психології та соціальної роботи
Кафедра соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук

Кваліфікаційна робота

освітнього ступеня «магістр»

на тему

«Тренінг як метод профілактичної роботи соціального педагога з
підлітками в умовах закладу загальної середньої освіти»

Виконав:

здобувач вищої освіти, 62 групи
спеціальності 231 Соціальна робота,
Годун Тарас Олегович

Науковий керівник:

канд. пед. наук, професор
Завацька Людмила Миколаївна

Чернігів – 2025

Роботу подано до розгляду « ____ » _____ 2025 року.

Здобувач (ка) _____
(підпис) (прізвище та ініціали)

Науковий керівник _____
(підпис) (прізвище та ініціали)

Кваліфікаційна робота розглянута на засіданні кафедри

_____ (назва кафедри)

протокол № _____ від « ____ » _____ 20__ року.

Здобувач (ка) допускається до захисту даної роботи в екзаменаційній комісії.

Завідувач кафедри _____
(підпис) (прізвище та ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГУ В ПРОФІЛАКТИЧНІЙ РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	9
1.1. Поняття «тренінгу» та його різновиди у науковій літературі	9
1.2. Роль тренера та ведучого тренінгової групи: особистісні та професійні вимоги	17
1.3. Соціально-психологічні особливості тренінгової роботи з групами підлітків	26
РОЗДІЛ 2	
ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ТРЕНІНГУ В ПРОФІЛАКТИЧНІЙ РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	35
2.1. Діагностика школярів підліткового віку як основа розробки профілактичних тренінгових програм.....	35
2.2. Розробка та впровадження профілактичної тренінгової програми щодо виявлених проблем школярів підліткового віку в умовах закладу загальної середньої освіти	51
2.3. Оцінка ефективності тренінгового методу у профілактичній роботі соціального педагога з підлітками в умовах закладу загальної середньої освіти.....	64
ВИСНОВКИ	74
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	79
ДОДАТКИ	86

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний освітній заклад орієнтований на формування всебічно розвиненої, компетентної, критично мислячої особистості, яка здатна до активної життєвої позиції, конструктивної соціальної взаємодії та успішної самореалізації в суспільстві. Однак становлення особистості підлітка відбувається в умовах впливу багатьох взаємопов'язаних факторів: сімейного виховання, мікросоціального середовища, групи однолітків, соціокультурних умов життя, інформаційного простору. На жаль, не всі ці детермінанти мають позитивний або нейтральний характер впливу, частина з них може провокувати дезадаптивні форми поведінки, підвищувати ризики девіацій, формувати неадекватні моделі реагування й ускладнювати соціалізацію.

У такому контексті особливої значущості набуває соціально-педагогічна діяльність у закладі освіти, що передбачає цілеспрямовану кваліфіковану підтримку здобувача освіти у його взаємодії зі шкільним та соціальним середовищем, створення умов для гармонійного розвитку, виховання, профілактики негативних явищ і сприяння як особистісному, так і професійному становленню. Діяльність соціального педагога спрямована на забезпечення комфортного психологічного стану дитини, задоволення її освітніх, соціальних і психологічних потреб, а також на попередження та подолання проблем у найближчому оточенні підлітка: сім'ї, класному колективі, позашкільному середовищі.

Профілактична робота соціального педагога з підлітками розглядається як комплекс соціальних, освітніх, психологічних і медико-профілактичних заходів, спрямованих на виявлення, попередження й усунення причин та умов, що провокують виникнення соціальних відхилень, ризикованої поведінки або труднощів у процесі соціалізації. Завдання профілактики на цьому етапі розвитку особистості є надзвичайно важливими, адже саме підлітковий вік

відзначається емоційною нестабільністю, потребою в самоствердженні, впливовістю групи однолітків та високою чутливістю до зовнішніх впливів.

Методи роботи соціального педагога в межах профілактичних програм є різноманітними: лекції, тематичні бесіди, індивідуальні та групові консультації, робота з друкованими матеріалами, перегляд та обговорення відеоконтенту, моделювання ситуацій, міні-проекти, фокус-групи, дискусії, мозкові штурми, рольові ігри, фасилітовані групові обговорення, тренінги. Ефективність кожного методу визначається рівнем активності залучення учасників: чим більше каналів сприйняття інформації задіяно та чим вищий рівень взаємодії, тим сильнішим є навчальний та формувальний ефект.

Серед активних методів особливе місце займає тренінг, який забезпечує високу залученість учасників та створює умови для інтеграції нового досвіду в реальні поведінкові моделі. Тренінг надає можливість поєднувати інформаційний вплив із практичним відпрацюванням навичок, що робить його оптимальним для роботи з підлітками, які потребують діяльнісних форм навчання, простору для самовираження і безпечних умов для експериментування зі способами поведінки.

Ефективність тренінгових технологій у роботі з підлітками висвітлювалася у працях Л. Кулікова, Н. Левітова, О. Прохорова, І. Хамідової, О. Юшко та ін., які наголошували на тому, що тренінг виступає універсальним інструментом розвитку соціальних навичок, формування конструктивних моделей поведінки та підвищення рівня міжособистісної компетентності. У їхніх дослідженнях акцентується увага на тому, що тренінгові форми роботи здатні знижувати рівень тривожності підлітків, активізувати їхню рефлексію, сприяти усвідомленню власних дій та наслідків, а також покращувати навички комунікації через поступове включення школярів у групову діяльність.

Питання застосування тренінгу саме в закладах загальної середньої освіти аналізували Н. Василенко, І. Манохіна, Л. Новікова, Я. Смоляна та С. Шаргородська. Дослідники підкреслюють, що шкільне середовище є оптимальним простором для реалізації профілактичних тренінгових програм,

адже дає змогу працювати з реальною груповою динамікою, враховувати особливості класного колективу, поєднувати тренінгові заняття з виховною роботою та формувати стійкі соціальні навички у природному середовищі підлітків. У працях цих авторів наголошується на важливості систематичної тренінгової роботи, створенні безпечної атмосфери у групі, а також на необхідності адаптації вправ і методів до вікових, психологічних та індивідуальних характеристик учнів.

Разом із тим, дослідження тренінгу як складової соціально-педагогічної роботи мають ґрунтуватися на ширшому контексті взаємодії між соціальним педагогом та підлітками. У цьому аспекті цінним є внесок О. Безпалько, І. Зверєвої, О. Караман, Н. Комаренко, Л. Міщик та ін., які аналізують проблеми підліткової дезадаптації, соціальних ризиків, девіантної поведінки та механізмів педагогічної підтримки. Ці автори звертають увагу на необхідність комплексного підходу до профілактичної роботи: поєднання освітніх, виховних та психокорекційних методів; активне залучення сім'ї; створення системи соціальної підтримки; застосування інтерактивних форм взаємодії. У їхніх працях обґрунтовується, що саме тренінг найбільшою мірою відповідає завданням розвитку комунікативної компетентності, емоційної стійкості, навичок саморегуляції та асертивної поведінки в підлітковому віці.

Таким чином, узагальнення наукових джерел свідчить, що тренінг розглядається сучасними дослідниками як ефективний засіб профілактики негативних проявів поведінки та розвитку конструктивних моделей взаємодії в підлітковому середовищі. Його результативність визначається не лише набором вправ, а й високим рівнем професійної підготовки соціального педагога, здатністю створити умови для активного досвіду, партнерського навчання та формування соціально значущих компетентностей учнів.

Зважаючи на стрімкі суспільні трансформації, цифровізацію освіти, зміни у комунікативних практиках підлітків, їх потребу в навичках конструктивної взаємодії, а також високу ефективність тренінгових форм роботи, тема *«Тренінг як метод профілактичної роботи соціального*

педагога з підлітками в умовах закладу загальної середньої освіти» є беззаперечно актуальною.

Мета дослідження: на основі теоретичного вивчення питання використання методу тренінгу в профілактичній роботі соціального педагога, розробити профілактичну тренінгову програму щодо виявлених проблем школярів підліткового віку.

Відповідно до мети дослідження, визначені такі **завдання:**

1. Проаналізувати поняття «тренінг» та визначити роль тренера в ньому.
2. Проаналізувати соціально-психологічні особливості тренінгової роботи з групами підлітків.
3. Провести діагностику школярів підліткового віку як основи розробки профілактичних тренінгових програм.
4. Розробити та перевірити ефективність профілактичної тренінгової програми щодо виявлених проблем школярів підліткового віку.

Об'єкт дослідження - тренінг як метод профілактичної роботи.

Предмет дослідження – тренінг як метод профілактичної роботи соціального педагога з підлітками в умовах закладу загальної середньої освіти.

Методи дослідження:

- *теоретичні методи* охоплювали аналіз, узагальнення та систематизацію наукових джерел, що дало змогу розкрити сутність поняття «тренінг», визначити його різновиди та педагогічний потенціал, а також окреслити психолого-педагогічні особливості підліткового віку, які впливають на вибір форм і методів профілактичної роботи;
- *емпіричні методи* включали діагностичні процедури (діагностика, бесіда для визначення проблем школярів підліткового віку) . Крім того, було застосовано педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний етапи), що дав можливість обґрунтувати, розробити та апробувати профілактичну тренінгову програму щодо виявлених проблем школярів підліткового віку.

Теоретичне та практичне значення отриманих результатів полягає у тому, що проведене дослідження поглиблює наукове розуміння тренінгу як ефективного методу соціально-педагогічної профілактики, уточнює професійну роль соціального педагога-тренера та окреслює психолого-педагогічні умови, за яких тренінгова взаємодія з підлітками стає найбільш результативною. Водночас напрацьований матеріал має прикладний характер: розроблена профілактична тренінгова програма може безпосередньо використовуватися практичними психологами та соціальними педагогами закладів загальної середньої освіти у роботі з підлітковими групами. Окремі її елементи та вправи можуть стати інструментами для проведення виховних занять, класних годин, профілактичних заходів, сприяючи формуванню в учнів конструктивних моделей взаємодії, розвитку комунікативних умінь та підвищенню загальної культури поведінки у шкільному середовищі.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження було апробовано на Ювілейній міжнародній науковій конференції «XV Сіверські соціально-психологічні читання» (25 квітня 2025 року у м. Чернігів).

Результати дослідження висвітлено в публікації:

Годун Т.О., Завацька Л. М. Тренінг як метод профілактичної роботи соціального педагога з підлітками в умовах закладу загальної середньої освіти. *П'ятнадцяті Сіверянські соціально-психологічні читання: Матеріали Міжнародної ювілейної наукової конференції (25 квітня 2025 року, м. Чернігів) / За наук. ред. Н. І. Зайченко. Т.2. Соціальна робота та педагогіка. Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2025. С.11-16.*

Структура дослідження. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи складає 90 сторінок, з них основного тексту – 78.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГУ В ПРОФІЛАКТИЧНІЙ РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

1.1. Поняття «тренінгу» та його різновиди у науковій літературі

Сьогодні у науково-психологічному середовищі питання застосування тренінгів як активної форми навчання набуває особливої актуальності. На нашу думку, це пов'язано з тим, що сучасна практика освіти, психологічної допомоги та соціальної роботи потребує методів, які б забезпечували високу залученість, динамічність та практичну спрямованість. Разом із тим, через широку сферу використання означеного методу різні дослідники наповнюють поняття «тренінг» власними смисловими акцентами, що зумовлені цілями та контекстом застосування. У цьому зв'язку вважаємо доцільним проаналізувати наявні підходи до визначення цієї дефініції.

Так, Біляковська О. [8] розглядає тренінг як форму активного навчання, основним завданням якої є не лише передача знань, а й розвиток умінь і навичок, формування установок і здібностей, що забезпечують успішне виконання професійної діяльності. Ми підтримуємо цю позицію, адже авторка акцентує на комплексності та прикладному характері тренінгової роботи.

Саханюк С. [49] трактує тренінг як навчання, виховання чи тренування, підкреслюючи, що в англійській літературі цей термін здебільшого пов'язаний саме з формуванням умінь і конкретних дій.

Осадченко І. [39] наголошує, що тренінг – це діяльність, спрямована на здобуття необхідних знань, умінь та навичок, що узгоджується з практичним характером цього методу.

Гуревич Р. [17] визначає тренінг як попередньо спроектований процес, покликаний змінити позиції, знання або поведінкові прояви учасників через організований навчальний досвід, орієнтований на розвиток професійних та функціональних навичок.

На думку Литовченко Н. [30], тренінг – це форма інтерактивного навчання, що має на меті формування компетентності міжособистісної та професійної взаємодії; авторка підкреслює його важливу роль у підготовці фахівців.

Савицька О. [46] зазначає, що тренінг – це заздалегідь структурований набір дій, спрямований на допомогу індивіду чи групі в оволодінні навичками ефективного виконання завдань. На нашу думку, цінність цього визначення полягає у підкресленні гнучкості форм проведення тренінгу – від робочого місця до семінарів і онлайн-програм.

Торп С. і Кліффорд Дж. визначають тренінг як процес, у межах якого людина набуває нових умінь або знань, що підтверджує універсальність цього методу [45].

Плешаков Г. пропонує найбільш розгорнуте визначення, розглядаючи тренінг як психолого-педагогічну технологію колективної діяльності, яка включає структурований комплекс активних групових методів (рольових, організаційно-діяльнісних, психологічних ігор, вправ, дискусій тощо), що забезпечують досягнення визначених результатів як для особистості, так і для групи [42, с. 42]. На нашу думку, цей підхід є найбільш повним, оскільки він відображає як структурний, так і змістовий бік тренінгової взаємодії.

Отже, сьогодні існує значна кількість визначень поняття «тренінг», що висвітлюють різні аспекти цього феномену залежно від сфери його застосування. Ми вважаємо, що у контексті освітнього процесу найбільш адекватним є визначення Г. Плешакова, оскільки воно комплексно охоплює завдання, методи та механізми тренінгової роботи.

Різноманіття підходів дозволяє розглядати тренінг одночасно і як метод навчання, і як форму організації навчального процесу. На нашу думку, саме така подвійність забезпечує гнучкість і широту використання тренінгу в сучасній педагогіці та психології.

Як форма навчальної діяльності, тренінг передбачає організацію роботи, яка адаптується до різних умов її проведення й використовується

тренером як інструмент психологічного впливу. Він може реалізовуватися як у груповому форматі, так і індивідуально. Ми вважаємо, що така універсальність є однією з ключових переваг тренінгу.

Слід підкреслити, що тренінг не замінює традиційні форми навчання, а виступає ефективним інтерактивним доповненням до них. На відміну від традиційних занять, орієнтованих на репродукцію знань та отримання правильної відповіді, тренінг акцентує увагу на постановці запитань, активному пошуку рішень і розвитку власної позиції [7]. На нашу думку, саме це забезпечує його високу ефективність у формуванні компетентностей, необхідних сучасній особистості.

На думку Литвинова А. [29], найбільш глибинно сутність соціально-психологічного тренінгу розкривається саме з філософських позицій, оскільки він постає як метод цілеспрямованих змін, заснований на уявленні про перманентну змінюваність світу та людини, яка в ньому живе. Авторка підкреслює, що людині властиві одночасно і спонтанність, і детермінованість зовнішніми та внутрішніми чинниками, а тому тренінг стає простором, де ці процеси усвідомлюються та скеровуються. На нашу думку, такий підхід є вкрай цінним, адже акцентує на активній позиції особистості: людина обирає тренінг свідомо, прагнучи саморозвитку та особистісного вдосконалення. Специфічність методу, на думку авторки, визначається саме вмотивованістю вибору та готовністю брати відповідальність за власні зміни.

Сьогодні тренінгова форма навчання широко впроваджується у різні сфери життєдіяльності, що, на нашу думку, цілком логічно з огляду на багатофункціональність цього методу. Її ефективність пояснюється здатністю тренінгу одночасно впливати як на знання, так і на поведінкові та ціннісні компоненти особистості.

Головною метою соціально-психологічного тренінгу традиційно вважають підвищення компетентності у спілкуванні, для досягнення якої необхідно виконати такі завдання:

1. надати знання про закономірності спілкування та особливості психології індивіда, групи й спільноти загалом;
2. сформувати вміння та навички ефективної комунікативної взаємодії;
3. здійснити корекцію та розвиток установок, що забезпечують успішне спілкування;
4. сприяти вдосконаленню системи міжособистісних відносин особистості;
5. розвинути здатність до адекватного сприймання й оцінювання себе та інших [35].

У цьому контексті, на нашу думку, соціально-психологічний тренінг слід розглядати як єдність навчальної, корекційної та розвивальної складових психологічного впливу, які діють одночасно та взаємодоповнюють одна одну.

Оскільки в сучасній науці немає єдиного підходу до визначення самого поняття тренінгу, природно, що й класифікація цього феномену теж не є уніфікованою. У науково-практичній літературі, зокрема, зустрічається така класифікація:

1. Соціально-психологічний тренінг, спрямований на формування навичок соціальної взаємодії.
2. Психотерапевтичний тренінг, орієнтований на зміну установок та корекцію поведінкових проявів з метою покращення міжособистісних взаємин.
3. Навчальний («навичковий») тренінг, що має на меті формування навчальних, професійних, фізичних, інтелектуальних, соціальних чи спеціальних навичок.
4. Бізнес-тренінг, спрямований на оптимізацію управління виробничими процесами.
5. Аутотренінг, який виконується самою людиною та ґрунтується на вправах для розслаблення, концентрації, подолання стресу й формування позитивних установок.

6. Тренінг особистісного зростання, орієнтований на розвиток внутрішнього потенціалу та особистісних якостей.

7. Тренінг спілкування, що має особливу популярність у роботі з підлітками та спрямований на формування їхніх комунікативних умінь [42].

На нашу думку, така класифікація є досить ґрунтовною, оскільки відображає основні напрями тренінгової діяльності та дозволяє зрозуміти різноманіття форм, у яких може реалізовуватися тренінг як педагогічний і психологічний інструмент.

Також, окрім формальної класифікації тренінгів, яка охоплює радше зовнішні, вторинні характеристики (тематика програм, тип цільової аудиторії, відкритий чи корпоративний формат, регулярність або інтенсивність проведення тощо), важливо враховувати змістовий поділ тренінгів. Саме він, на нашу думку, дає можливість зрозуміти їхні сутнісні відмінності та визначити, на що спрямована тренінгова робота в кожному конкретному випадку.

З позиції змістової класифікації тренінги умовно поділяють на дві ключові групи: тренінги формування навичок та тренінги зміни ставлень [9]. Якщо основна частина часу присвячена відпрацюванню певних умінь, йдеться про тренінги навичок. Це часто прямо відображено у назві, наприклад: «Тренінг навичок виявлення брехні», «Тренінг навичок ефективних переговорів» тощо.

Натомість тренінги зміни ставлень фокусуються переважно на внутрішніх процесах особистості – її переконаннях, самоусвідомленні та рефлексії. Тренінги формування навичок іноді називають інструментальними або технологічними, а тренінги зміни ставлень – особистісними. Ми підтримуємо таке розмежування, оскільки воно чітко демонструє різні рівні впливу тренінгових методів.

Тренінги конкретних навичок, як випливає з самої назви, навчають чітко окреслених дій і зазвичай не зачіпають структуру особистості. Якщо, наприклад, учасник отримав нові інструменти в рамках тренінгу з логістики

чи бухгалтерського обліку, малоімовірно, що це призведе до глибинних особистісних змін. Особистісні ж тренінги працюють безпосередньо з внутрішнім світом людини та спрямовані на трансформацію її цінностей, установок або моделей поведінки. Хоча їх часто називають тренінгами особистісного зростання, на нашу думку, це визначення не завжди є точним, адже не кожна зміна може бути охарактеризована як «зростання». Особистісні тренінги, у свою чергу, можуть бути як психологічними, так і непсихологічними за способом проведення.

Психологічний тренінг, відповідно до загальноприйнятих вимог, має проводитися фаховим психологом і ґрунтуватися на коректних науково-психологічних поняттях, а не на побутових, езотеричних чи псевдонаукових підходах. На нашу думку, така вимога є принципово важливою, оскільки забезпечує безпечність і професійність тренінгової взаємодії.

У межах особистісних тренінгів, залежно від спрямованості та глибини опрацювання особистісних процесів, виділяють:

– тренінги розвитку особистості, у яких учасники працюють над вдосконаленням власних можливостей, рис та умінь; такі тренінги не навчають вузько окресленим навичкам, а формують загальні здібності, корисні у широкому спектрі життєвих ситуацій (наприклад, розвиток упевненості, емоційної виразності, вміння помічати позитивні риси в собі й інших);

– психотерапевтичні тренінги, спрямовані на повернення людини до нормального функціонування, подолання внутрішніх труднощів чи емоційних бар'єрів;

– трансформаційні тренінги, які працюють із базовими переконаннями, цінностями та внутрішніми станами, впливаючи на найглибші структури особистості [26].

Вважаємо за необхідне підкреслити, що такий поділ не є жорстким. У конкретній тренінговій програмі можуть інтегруватися елементи різних напрямів: і психотерапевтичні техніки, і методи розвитку особистості, і вправи на формування навичок, і практики роботи зі станами, які є важливими для

досягнення цілей тренінгу. Саме ця багатовимірність робить тренінги гнучким та ефективним методичним інструментом.

Розглядаючи сутність тренінгів як активної форми роботи, вважаємо важливим звернутися до класифікації характерних ознак сучасних соціально-психологічних тренінгів, запропонованої Осадченко І. [39, с. 23]. На думку авторки, до таких ознак належать:

- інтенсивність роботи та короткі строки реалізації тренінгових програм (інколи від одного дня);
- високий рівень підготовки та організаційної чіткості;
- можливість посттренінгового розвитку та підтримки учасників, зокрема участь у наступних програмах чи асистування у подібних заходах;
- наявність чітко визначених цілей та орієнтація на досягнення конкретних результатів;
- створення комфортної атмосфери, яка базується на свободі думки, щирості та позитивному емоційному тлі;
- акцент на усвідомленні власних дій, відповідальності за власний розвиток і життєві рішення;
- підвищення внутрішньої мотивації та енергетичного ресурсу учасників;
- домінування активності над релаксаційними компонентами;
- багатофункціональність ролей тренера й учасників;
- виразна практична спрямованість тренінгу, зорієнтована на реальні життєві ситуації.

На нашу думку, цей перелік добре відображає інтегративний характер тренінгу як форми роботи, що поєднує інтенсивність, структурованість та емоційний комфорт учасників.

Досліджуючи сутність тренінгу, важливо також виокремити його принципові відмінності від інших активних методів навчання. Чубук Р. [61] визначає три ключові характеристики, що відрізняють тренінг від інших групових форм роботи:

1. охоплення всіх базових етапів навчання – від ознайомлення з прикладом до отримання зворотного зв'язку;
2. гнучкий баланс між індивідуальною та груповою діяльністю, який коригується відповідно до потреб учасників;
3. оптимальна кількість учасників, що дозволяє забезпечити змістовний груповий зворотний зв'язок у форматі дискусій, запитань і обговорень.

На наш погляд, сутність цих характеристик можна звести до одного спільного чинника: тренінг передбачає високу самостійну активність учасників. Це принципово відрізняє його від традиційних форм навчання. Під час лекцій чи уроків слухачі переважно залишаються пасивними спостерігачами, а активність обмежується відповідями на запитання. На семінарських або практичних заняттях можливі виступи, дискусії, але викладач не ставить за мету обов'язкове практичне засвоєння матеріалу. Ведучий подає інформацію, а подальше опрацювання та формування навичок учасники здійснюють самостійно або за додаткової допомоги фахівців.

Після тренінгу, як правило, учасники отримують конкретний практичний результат: або знаходять спосіб вирішення особистої проблеми, з якою довго не могли впоратися самостійно, або опановують базові навички, що відповідають тематиці тренінгу. На нашу думку, слід урахувати, що йдеться здебільшого про початковий рівень сформованості навичок, що є природним наслідком обмеженого часу проведення тренінгу.

Таким чином, тренінг можна визначити як комплекс методів і прийомів, що створюють умови для суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками через активне та усвідомлене включення кожного у діяльність, спрямовану на досягнення певної мети. На наш погляд, саме ця активна взаємодія й забезпечує ефективність тренінгового методу. Як інструмент професійної діяльності фахівця (психолога чи соціального працівника), тренінг може застосовуватися як у груповому, так і в індивідуальному

форматі. У цілому, даний метод сприяє розвитку особистості та позитивним трансформаціям у різних сферах життєдіяльності.

1.2. Роль тренера та ведучого тренінгової групи: особистісні та професійні вимоги

Ведення тренінгових груп передбачає створення спеціальних умов та посилену увагу не лише до організації загального процесу, а й до особистісних та професійних характеристик ведучого. На нашу думку, саме рівень особистісної зрілості, відповідальності та професійної компетентності тренера значною мірою визначає результативність тренінгової роботи. Не випадково низка дослідників підкреслює, що масштаб і стійкість тренінгових змін безпосередньо залежать від методологічної підготовки спеціаліста, який веде групу.

Однією з найбільш дискусійних тем у цьому контексті є вимога до тренера виступати реальною моделлю бажаної поведінки для учасників. Ми вважаємо, що саме рольова функція тренера передбачає високий рівень авторитетності, що часто формує у групі певну залежність від його особистості. Наприклад, Опивалова О. [38] зазначає, що на початкових етапах тренінгу в деяких учасників виникає прагнення зібрати інформацію про психологічні особливості ведучого, інколи навіть із маніпулятивною метою. Це, на наш погляд, свідчить про високу чутливість групової динаміки до поведінки тренера.

Максименко С. [54] підкреслює, що тренер повинен бути вільним від позаморальних тенденцій і водночас здатним розпізнавати та блокувати їх прояви у учасників групи. Ми підтримуємо цю позицію, адже саме нейтральність та етична виваженість ведучого створюють безпечний простір для тренінгової роботи.

На наш погляд, продуктивність тренінгового процесу значною мірою залежить від того, яке місце займає ведучий у системі внутрішньогрупових

взаємин. Його позиція не повинна мати адміністративно-директивного характеру, адже загальний творчий потенціал групи – її когнітивні, емоційні та рефлексивні ресурси – завжди ширший за можливості навіть highly кваліфікованого тренера. Саме групова взаємодія, а не авторитарний вплив ведучого, є ключовим механізмом тренінгових змін.

Крім того, не варто забувати, що результати тренінгу – ідеї, рішення, висновки – сприймаються учасниками глибше та ефективніше інтегруються у їхню практику тоді, коли вони народжуються у самій групі, а не нав'язуються тренером, навіть у завуальованій формі. На нашу думку, це є визначальним принципом суб'єкт-суб'єктної взаємодії у тренінгу.

Разом із тим саме тренер несе відповідальність за психологічний клімат групи. Помилки у побудові динаміки або порушення норм взаємодії неминуче призводять до зниження ефективності тренінгової роботи [15]. Тому ведучому необхідно підтримувати баланс між свободою групового саморозвитку та структурованістю процесу.

Серед науковців триває дискусія щодо того, у якій ролі тренер має впливати на групу: як керівник чи як лідер. Для розуміння цього питання доцільно розглянути такі критерії:

- а) ведучий призначається групі «ззовні», а не обирається її учасниками;
- б) ведучий супроводжує групу протягом усього тренінгу, за винятком рідкісних випадків, коли він свідомо передає роль ведучого одному з учасників у межах тренінгової техніки;
- в) тренер має право не лише морально впливати, а й за необхідності усунути від участі будь-якого члена групи;
- г) ведучий відповідає за дотримання режиму роботи, структури та регламенту тренінгу.

На нашу думку, ці критерії демонструють, що роль тренера поєднує елементи керівництва й лідерства, але не зводиться повністю ні до одного з них. Його вплив ґрунтується не стільки на владі, скільки на професійності, етичності та здатності створити умови для розвитку групи.

Таким чином, виходячи з наведених міркувань, ми можемо дійти висновку, що тренер у груповій роботі передусім виступає як керівник, який організовує, координує та спрямовує процес. Що ж до питання лідерства, на наш погляд, воно має єдиний змістовний критерій: успішно проведений тренінг свідчить, що ведучому вдалося поєднати ролі керівника та лідера. Якщо ж такого поєднання не відбулося, тренер залишається лише організатором, не переходячи на рівень справжнього групового лідерства.

У науковій літературі існують різні підходи щодо визначення якостей, якими повинен володіти тренер. Зокрема, І. Матійків [34] виокремлює такі характеристики:

1. порядність;
2. відповідальність;
3. самовладання;
4. наполегливість у досягненні цілей;
5. адекватна самооцінка;
6. тактовність та почуття міри;
7. гнучкість і рухливість реакцій, уміння змінювати поведінку залежно від дій учасників;
8. здатність створювати умови для розвитку та корекції особистості або для формування комунікативних умінь;
9. володіння техніками партнерського спілкування;
10. уміння здійснювати психологічний аналіз;
11. знання прийомів психотерапевтичного впливу.

На нашу думку, ці характеристики демонструють подвійність професії тренера: з одинадцяти зазначених якостей щонайменше сім мають особистісний характер, а чотири – належать до професійної сфери. Такий баланс підкреслює необхідність поєднання моральної зрілості та фахової компетентності.

У процесі тренінгової взаємодії ведучий виконує не лише функції керівника чи лідера, але й низку інших ролей. Проаналізуємо їх, спираючись на типологію, запропоновану Євдокимова Є. [20].

Роль «експерта». Це одна з найбільш усталених ролей тренера. Її сутність полягає в тому, що ведучий отримує право інтерпретувати та оцінювати сенси міжособистісних трансакцій, які відбуваються у групі. Такі коментарі сприяють осмисленню учасниками власної поведінки у взаємодії з іншими. Водночас, на нашу думку, важливо, щоб тренер не переоцінював значущість цієї ролі, пам'ятаючи про необхідність підтримувати психологічну рівність учасників і не порушувати атмосферу партнерства.

Роль «каталізатора». У цій ролі ведучий стимулює діяльність групи, зосереджуючи увагу учасників на поточних завданнях та заохочуючи їх до активності. Ефективність такої ролі значною мірою визначається стилем спонукання: якщо звернення тренера має характер зауваження, воно має бути висловлене делікатно, у доброзичливій формі, щоб підтримати довіру й робочу атмосферу. На нашу думку, саме поєднання м'якої корекції та мотивуючого впливу робить тренера справжнім «рушієм» групової динаміки.

Роль «диригента». Тренер бере на себе цю функцію в тих випадках, коли групі складно дійти спільного рішення через виниклі суперечності чи конфлікт інтересів. Мистецтво ведучого у ролі «диригента», на нашу думку, полягає у здатності гармонізувати різні, інколи протилежні позиції, поєднуючи їх у конструктивне русло без завдання моральної шкоди будь-якій зі сторін. Така діяльність вимагає високої емпатії, делікатності та вміння тримати групову динаміку під контролем.

Роль «зразка учасника групи». У цій ролі ведучий фактично задає модель поведінки, яка може слугувати орієнтиром для учасників. Це відбувається як свідомо, так і несвідомо. Якщо ж тренер навмисно демонструє певний стиль поведінки з метою впливу на групу, то, як зауважує ряд авторів, у цьому може вбачатися елемент маніпулятивності [5]. На нашу думку,

важливо, щоб така модель була етичною, прозорою і не суперечила принципу партнерської взаємодії.

Професійні та особистісні характеристики ведучого відображаються передусім у стилі його керівництва групою. Розглянемо деякі з найбільш типових стилів.

Директивний стиль. У такому стилі тренер здійснює чітке та активне керівництво тренінговим процесом. Передбачено структурований сценарій роботи, у межах якого ведучий заохочує, підтримує, аналізує, підштовхує учасників до взаємодії й часто виступає переважно у ролі «експерта». Цей стиль характерний для тренінгів біхевіористичної орієнтації. На наш погляд, його головним недоліком є пригнічення ініціативи учасників, зниження рівня їхньої автономності та відповідальності за власні дії.

Стиль «відстороненої позиції». На противагу директивному стилю, у цьому випадку ведучий займає мінімально помітну позицію. Він втручається лише у ситуаціях, які потребують невідкладної корекції, залишаючи групі максимум свободи. Тут більшою мірою реалізується роль «каталізатора», що стимулює, але не контролює процес. Такий стиль є характерним для тренінгів, проведених у форматі «груп зустрічей». На нашу думку, цей стиль сприяє саморозвитку групи, але потребує від тренера високого рівня зрілості та емоційної стійкості.

Стиль «ситуаційного керівництва». У цьому випадку ведучий гнучко змінює тактику й ролі залежно від того, яку динаміку демонструє група: він може виступати як «експерт», «каталізатор» чи «диригент». Такий підхід дозволяє адаптувати роботу до поточних потреб учасників і часто використовується у тренінгах формату «груп зустрічей». На нашу думку, це один із найбільш продуктивних стилів, адже враховує живу природу групової взаємодії.

Стиль «рівного партнерства». Ведучий із перших хвилин вибудовує атмосферу рівноправності, залучаючи себе в роботу групи як повноправного учасника. «Відкритість» тренера, готовність до взаємної взаємодії та спільного

переживання тренінгових ситуацій підсилюють роль «зразка учасника групи». Найбільш виразно цей стиль реалізується у тренінгах гуманістичної орієнтації, де підкреслюється цінність суб'єктивного досвіду кожного учасника. На нашу думку, саме цей стиль найповніше відображає суб'єкт-суб'єктний характер тренінгу [59].

Ведучий, впливаючи на групу, застосовує різноманітні методи, техніки та прийоми. Вибір кожного з них визначається як метою й завданнями тренінгу, так і особистісними якостями тренера, його теоретичними поглядами та професійними уподобаннями. Це, на наш погляд, підтверджує індивідуальний характер тренінгової роботи та її залежність від професійної майстерності ведучого.

К. Роджерс у своїх працях окреслював низку рис, які, на його думку, є найбільш небажаними для тренера. До них віднесено:

- наявність у ведучого невирішених особистісних проблем, що неминуче переноситиметься на груповий процес;
- монотонне, повторюване використання однієї і тієї самої стратегії незалежно від специфіки групи;
- прагнення до маніпулятивного контролю групи;
- спроби застосувати групу у власних цілях;
- емоційна відстороненість та невключеність у групову роботу;
- тенденція до драматизації результатів тренінгу з метою створення ілюзії високої ефективності;
- надмірне захоплення інтерпретаціями будь-яких подій у процесі роботи [13].

На нашу думку, багато з цих пунктів залишаються актуальними й сьогодні, адже вони стосуються не лише технічних аспектів роботи тренера, а й його професійної етики та особистісної зрілості.

Є. Карпенко [25], розвиваючи цю логіку, доповнює перелік ще кількома значущими характеристиками. Дослідник наголошує на таких небажаних проявах, як:

- абсолютизація власного професійного досвіду та його невиправдане перенесення на специфіку конкретної групи;
- нехтування культурою організації тренінгового процесу або недооцінка її важливості;
- прагнення підтримувати позитивне ставлення учасників до тренера та тренінгу навіть ціною зниження ефективності роботи;
- невміння або небажання втручатися у груповий процес тоді, коли учасники очевидно не справляються з емоційним напруженням через діагностичні помилки чи недоліки у регуляції з боку ведучого.

Ми підтримуємо думку Є. Карпенка про те, що стиль роботи тренера повинен ґрунтуватися на професіоналізмі, етичності та адекватній гнучкості, адже ігнорування цих аспектів може мати значні наслідки для групової взаємодії.

П. Тейлор пропонує власний погляд на небажані характеристики фахівця, який працює з тренінговими групами. Серед них він виокремлює:

- аутичність, надмірну замкнутість і тенденцію до психічного пересичення спілкуванням, що веде до втрати мотивації;
- неадекватну самооцінку в поєднанні з емоційною незрілістю, що провокує конфліктність і залежність від зовнішнього схвалення;
- знижену креативність, недостатню автономність та низьку стресостійкість, які спричиняють надмірне виснаження тренера та ускладнюють підтримання якісного професійного контакту [48].

На нашу думку, ці зауваги слушні, оскільки вони підкреслюють взаємозв'язок між емоційним станом тренера та безпекою учасників групи.

Цінним є також погляд Керик О., яка акцентує увагу на тому, що у тренера першочерговим є не стільки зміст, що він подає, скільки *як* він це робить. На її переконання, тренер має бути не «мудрим Соломоном», який роздає поради, а фасилітатором, який допомагає групі рухатися до власних цілей, забезпечує підтримку та створює простір для розвитку. Ми поділяємо

цю позицію, адже саме фасилітативний стиль дозволяє учасникам відчутти себе суб'єктами власної зміни [26].

Сороченко В., розглядаючи особливості діяльності тренера, наголошує, що його ключовим обов'язком є здатність врівноважувати групову динаміку: заспокоювати тих учасників, які прагнуть надмірної уваги; активізувати тих, хто уникає участі; та захищати тих, хто стає об'єктом критики чи тиску. Вважаємо цей аспект надзвичайно важливим, оскільки саме здатність вести групу через складні емоційні стани визначає професіоналізм тренера [37].

Як зазначає дослідник, у випадках, коли тренер не справляється з групою, наслідки можуть бути непередбачуваними. Саме тому, на його думку, фахівець повинен мати й певні «директивні» якості, тобто вміння зупинити деструктивні поведінкові прояви та спрямувати груповий процес у безпечне русло. На нашу думку, така позиція є виправданою у роботі з групами, де можливі прояви асоціальної поведінки, але потребує обережності та високої етичної відповідальності тренера.

На наш погляд, наведений у літературі перелік професійно-особистісних характеристик тренера доцільно доповнити ще кількома важливими складовими, які суттєво впливають на продуктивність роботи. Передусім це емоційна стійкість, що відіграє ключову роль як під час професійного перевантаження у процесі проведення тренінгів, так і у врегулюванні складних міжгрупових процесів. Вважаємо, що не менш значущим є й багатий життєвий досвід, на який, на жаль, звертають увагу далеко не всі дослідники. Вік та широкий життєвий шлях інколи дозволяють тренеру інтуїтивно знаходити оптимальні напрями руху групи, розширюють його здатність до рефлексії та забезпечують глибше розуміння поведінки учасників.

Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує така якість, як креативність. Вона виконує роль сполучної ланки між гнучкістю й рухливістю реакцій тренера на динаміку групового процесу та його інтелектуальною здатністю вибудовувати ефективну довгострокову стратегію роботи. Саме

креативність дозволяє тренеру своєчасно змінювати техніки, адаптувати сценарій заняття та створювати атмосферу відкритості й психологічної безпеки.

Ханецька Н. [59] наголошує, що визначальним чинником ефективності тренінгового процесу є насамперед *особистість* психолога, а не лише рівень його теоретичної підготовки чи методичні вподобання. Авторка акцентує особливу увагу на важливості адекватної самооцінки ведучого, підкреслюючи, що саме вона створює основу для стабільного професійного розвитку та конструктивної взаємодії з групою. Ми цілком поділяємо цю думку, оскільки саме самооцінка визначає межі впливу тренера, його впевненість і здатність приймати виважені рішення у складних ситуаціях.

У своїх працях Ханецька Н. також пропонує низку заходів, спрямованих на зниження ризику виникнення негативних особистісних змін (зокрема професійного вигорання) та на підтримку професійного зростання тренера. До таких заходів вона відносить: проведення тренінгових груп у співпраці з партнером-тренером із щоденною та підсумковою рефлексією; організацію тренінгів під супервізією досвідчених фахівців; участь у тренінгах у ролі учасника; взаємодію з незалежними експертами, що відстежують якість роботи; а також систематичну участь у методичних семінарах. На нашу думку, усі ці форми підтримки є необхідними елементами професійної гігієни тренера.

Отже, можна стверджувати, що особистість тренера та рівень його професійної підготовки становлять одну з ключових умов ефективності тренінгової діяльності. Оскільки даний метод вимагає високої активності, емоційного залучення та постійної рефлексії, до тренера висувається широкий спектр особистісних і професійних вимог. Разом з тим, на наш погляд, існують і цілком об'єктивні чинники, здатні знижувати продуктивність роботи ведучого. До них належать значне емоційне, інтелектуальне та фізичне навантаження, що майже завжди супроводжують роботу фахівця, який веде тренінгові групи. Саме тому тренеру необхідно не лише бути професійно

компетентним, а й володіти ресурсами для підтримання власного психологічного благополуччя.

1.3. Соціально-психологічні особливості тренінгової роботи з групами підлітків

Підлітки як найбільш чутлива вікова категорія особливо гостро реагують на трансформації та суперечності сучасного світу. На нашу думку, вони переживають зміни значно складніше, ніж дорослі, оскільки їхня психіка ще формується та є вразливішою до емоційних стресів, інформаційних перевантажень, суперечливих повідомлень, а також до зіткнення з відчуженістю дорослого соціуму. Часто дорослі або не помічають проблем підліткового віку, або пояснюють складні соціальні явища мовою, яка є недостатньо зрозумілою для цієї категорії молоді. Стрімкі соціокультурні та економічні зміни призводять до того, що вирішення нормативних завдань дорослішання для підлітків відбувається у значно складніших умовах. Вікові кризові процеси, помножені на соціальні трансформації, формують ситуації, у яких підлітки дедалі частіше потребують психологічного супроводу та професійної допомоги на етапі переходу до юності.

Основою тренінгової роботи з підлітками виступає віковий підхід, ключова мета якого – допомогти підліткові орієнтуватися у смислах та напрямках дорослішання, сприяти побудові власної ідентичності. На нашу думку, саме тренінгова форма роботи дає можливість безпечно моделювати та проживати важливі вікові завдання розвитку, експериментувати з різними формами самовираження та отримувати зворотний зв'язок від тренера й однолітків. Підлітки можуть випробовувати різні соціальні ролі, спостерігати за реакцією групи та відчувати підтримку в процесі набуття ідентичності [35].

Вітчизняна психологічна традиція трактує віковий підхід у тренінговій роботі з підлітками як націлений на опрацювання базових протиріч цього

періоду. Ці протиріччя задають загальну спрямованість особистісного розвитку сучасних підлітків і охоплюють такі аспекти:

- протиріччя між тенденціями до соціалізації та зростаючою потребою в індивідуалізації;
- суперечність, пов'язана з подовженням періоду залежності від батьків та появою вторинного інфантилізму;
- дисбаланс між темпами фізіологічного дозрівання і можливостями збалансованої соціалізації;
- розрив між задекларованими та реальними соціальними нормами й обмеженнями;
- нестача ціннісних та світоглядних орієнтирів за одночасної потреби в них;
- напруга між високими вимогами до самопрезентації та активності й потребою у приватному особистісному просторі;
- суперечності між різними компонентами тимчасової перспективи особистості;
- нерівномірність структури особистості та необхідність її гнучкої перебудови;
- зміна статево-рольових орієнтирів дорослішання;
- трансформація психологічної функції ризикової поведінки [10].

На наш погляд, саме опрацювання цих протиріч має бути центральним змістом тренінгової роботи, оскільки вони визначають сутність внутрішніх пошуків підлітка.

Фундаментальною теоретичною основою вікового підходу є культурно-історична концепція, у межах якої підлітковий вік розглядається через призму змінних доміант розвитку. У психології виділяють такі доміаннти:

- доміанта перспективи – орієнтація підлітка на масштабні цілі та далекі перспективи, які сприймаються як більш значущі;

- домінанта романтики – прагнення до нового, ризикованого, героїчного;
- егоцентрична домінанта – зростаючий інтерес до власної особистості;
- домінанта зусилля – установка на подолання труднощів, опір, вольову напругу [31].

Ми підтримуємо таку позицію, оскільки його концепція демонструє глибоке розуміння закономірностей розвитку в підлітковому віці, що підтверджено сучасною практичною психологією. Ці вікові траєкторії становлять продуктивне підґрунтя для організації тренінгової роботи з підлітками, дозволяючи враховувати їхню унікальну внутрішню логіку розвитку та психологічні потреби. Саме тому вважаємо за необхідне розглянути їх загальний зміст у контексті сучасного психологічного знання.

Підлітковий вік – це період глибинної реорганізації психологічного часу особистості та формування уявлень про майбутнє як про внутрішньо необхідну площину власного існування. На цьому етапі віддалені й ближчі перспективи поступово наповнюють змістом сьогодення, задаючи йому смислову напругу й напрям. На нашу думку, саме усвідомлення власної тимчасової протяжності стає ключовою умовою становлення самосвідомості підлітка, можливості ухвалювати життєво значущі рішення й вибудовувати відчуття тотожності самому собі, що поєднує минуле, теперішнє та майбутнє [50].

Коли підліток фантазує про майбутнє і робить спроби реалізувати вигадані образи, він не стільки відточує конкретні навички чи прагне майстерності в окремих видах діяльності. Йдеться про іншого типу психічну роботу – про переживання майбутнього у різноманітних можливих варіантах і прикладання себе до цих уявних сценаріїв. У цьому процесі підліток створює привабливі образи власних досягнень і трансформацій, так само як дошкільник у рольовій грі освоює соціальні відносини, а не буквральні побутові

дії [16]. Вважаємо, що цей механізм є природною формою моделювання ідентичності й життєвого шляху.

Опанування соціальними навичками має особливе значення для підлітків і з точки зору профілактики залежної поведінки. Дослідження Ф. Зімбардо переконливо демонструють: коли людина зосереджена виключно на теперішньому, позбавленому перспективи майбутнього, це підвищує ризик концентрації на негайних задоволеннях і формування різного типу залежностей (алкогольної, наркотичної, ігрової та ін.). Орієнтація ж на майбутнє задає вектор відповідальності, формує вміння оцінювати довгострокові наслідки сьогоднішніх дій і, на нашу думку, слугує основою життєвої стратегії. Завдяки цьому підліток здатний продуктивніше організувати власне життя, визначати реалістичні цілі й рухатися до їх досягнення [31].

У тренінговій роботі вправи, пов'язані зі створенням «лінії життя», моделюванням майбутнього та уявленням себе у віддаленій перспективі, ефективно допомагають не лише вибудувати тимчасову перспективу особистості. Вони також сприяють формуванню Я-концепції та подоланню кризових вікових переживань, відкриваючи підліткам можливість побачити власний розвиток як процес, що триває.

Домінанта романтики, яку визначають як природне прагнення підлітка до невідомого, у сучасній психології розглядається через призму схильності до ризикової поведінки. Зарубіжні дослідники – Елкінд, Джессор, Понтон, Деннісон, Донаван – підкреслюють, що ризик є віковим феноменом, пов'язаним зі становленням ідентичності. Підлітки часто включають до образу дорослості дії, пов'язані з екстремальністю, почуттям героїзму чи виклику. Вхідження у дорослість нерідко набуває для них значення подолання страху й доведення власної сміливості, навіть якщо ці прояви межують із нерозсудливістю [49].

У ризиковій поведінці поєднуються і прагнення незалежності, і метафоричне відтворення ідеалізованих романтичних моделей, і потреба

підлітка утвердити власне «Я». А. Маслоу писав, що останньою перешкодою на шляху до самоактуалізації є потреба у безпеці, яку можна подолати лише через ризик, сміливість і відмову від застарілих моделей поведінки. Вважаємо, що для підлітків ця логіка особливо показова: їхнє «Я», яке лише починає набувати сталості, шукає способів самоствердження і прагне вийти за межі звичного – часто саме через ризик, дію, пробу.

Лідерс А., як один із засновників вікового підходу у психологічній роботі з підлітками, пропонував інтегрувати у тренінгові програми так звані «випробування» – вправи, що включають складні для підлітка фізичні або психофізичні дії. На його думку, такі завдання стають дієвим механізмом виходу підлітка за межі звичного образу себе. На наш погляд, цей механізм «мікрочинків» надзвичайно цінний, оскільки він поєднує у собі елемент внутрішнього виклику, поміркований ризик (відповідний віку та усвідомлений) і дозволяє підліткові подолати частково дитячі обмеження власного Я, розширити межі сприйняття себе й світу [32].

Егоцентрична домінанта, що відображає природний інтерес підлітка до власної особистості, отримала подальший розвиток у дослідженнях Д. Елкінда. Вивчаючи феномен центрації на собі, учений підкреслює, що множинні психофізіологічні зміни, характерні для цього віку, неминуче спрямовують увагу підлітка на його внутрішній світ – тілесність, комунікативні прояви, духовний розвиток [48]. Ми підтримуємо позицію дослідника, оскільки зосередженість на власному «Я» у підлітковому віці є не егоїзмом, а важливою умовою становлення ідентичності.

Першим компонентом егоцентризму за Елкіндом є явище «уявної аудиторії» («imaginary audience»). Підліток переживає відчуття постійної уваги до себе та поводить так, ніби перебуває на сцені. Оскільки ця «аудиторія» створена його власною уявою, вона «знає» про нього все: його слабкості, незграбність, реальні чи вигадані недоліки. Тому підліток може реагувати надмірно емоційно, демонстративно або неадекватно до ситуації,

оскільки орієнтується не на реальний контекст взаємодії, а на внутрішню драматизацію.

Другим компонентом є «особистий міф» («personal fable»), що відображає переконання підлітка в унікальності власних переживань. Оскільки мислення підлітка ще знаходиться у процесі диференціації від мислення інших людей, він гостро зосереджується на власних емоціях і трактує їх як особливі, неповторні та недоступні іншим. На нашу думку, саме тому підлітки часто відчують нерозуміння з боку дорослих і прагнуть знайти підтвердження своїх переживань у групі однолітків [16].

У тренінговій роботі з підлітками ці механізми природно виявляються через елементи театральності, демонстративності та самопрезентації. А. Лідерс слушно включав до тренінгової групи спеціальних «глядачів», які виконували функцію регуляції емоційних проявів, підсилювали егоцентричні тенденції та забезпечували додаткові канали зворотного зв'язку. Вважаємо, що така методика дозволяє безпечно опрацьовувати вікові потреби у визнанні та соціальному дзеркалі.

Домінанта зусилля – прагнення до опору, подолання, вольової напруги – найбільш виразно проявляється у стосунках підлітка з батьками та іншими значущими дорослими. Прагнення протистояти, дистанціюватися, відстоювати власні межі є одним із основних джерел вікової кризи, що відображає процес емансипації та набуття дорослості. У сучасній психотерапії ця сфера нерідко розглядається крізь призму подолання співзалежних відносин.

Тренінгові вправи, спрямовані на розвиток рефлексії почуттів, усвідомлення власних цінностей, відокремлення від батьківських настанов, прийняття різних аспектів власного Я, слугують інструментом формування здорової ідентичності. На наш погляд, такі вправи допомагають підліткові пережити процес сепарації більш усвідомлено й конструктивно, зокрема завдяки можливості перевіряти нові моделі поведінки у безпечному середовищі.

Важливим чинником у цьому процесі є приклад добре сепарованого дорослого – тренера, який демонструє моделі незалежної, відповідальної поведінки, вміння будувати психологічні кордони, зберігати близькість без порушення індивідуальності. Не менш значущим є й те, що мікрочинки здійснює і сам ведучий, оскільки тренінг завжди є взаємодією, а не одностороннім впливом. Рудь О. визначав «вчинок, призначений для інших» як такий, що є реальним внеском у створення умов гідного життя інших людей [45]. Ми вважаємо це визначення надзвичайно точним у контексті тренінгової роботи.

Отже, домінанти інтересів у підлітковому віці стають важливими орієнтирами для психологічної практики. Вони визначають динаміку кризового переходу – від руйнування попередніх, переважно дитячих інтересів – до формування більш зрілих, стійких та сенсожиттєвих орієнтирів, що інтегруються у світогляд підлітка.

Групова тренінгова робота з особами підліткового віку спрямована на оволодіння спеціальними знаннями, формування умінь та навичок, корекцію небажаних установок і розвиток особистісних характеристик через інтеріоризацію норм соціального середовища, способів взаємодії та моделей поведінки. З позицій Карамушки Л. [24], тренінг виступає засобом цілеспрямованого психологічного впливу, що забезпечує активне включення підлітка й групи в процес позитивних змін. На наш погляд, саме така активність учасників робить тренінг одним із найефективніших форматів роботи в цьому віці.

Однією з ключових переваг підліткової групи є можливість отримання зворотного зв'язку від однолітків, котрі мають схожий досвід, переживання або проблемні ситуації. У груповій взаємодії відбувається прийняття індивідуальних особливостей та потреб інших, формування здатності співпереживати та інтерпретувати емоційні стани. Спостереження за поведінкою інших учасників дозволяє підліткам краще ідентифікувати власні реакції та використовувати емоційний зв'язок у процесі самооцінки. Група

також природно полегшує процеси рефлексії й інтроспекції, які в підлітковому віці є фундаментальними для становлення ідентичності.

Важливою перевагою соціально-психологічного тренінгу є досвід прийняття: підліток відчуває, що його сприймають інші, і сам навчається приймати індивідуальність кожного. У рамках групи формується атмосфера довіри, яка створює умови для відкритого висловлення думок, сумнівів, емоцій та переживань. Можливість бути собою без страху осуду (за умови дотримання правил групи) сприяє появі автентичної поведінки та внутрішньої відкритості, що має велике розвивальне значення [46].

Відповідно до позиції Саханюк С., тренінг з підлітками варто розглядати як інтенсивну й цілеспрямовану підготовку до активної, повноцінної участі в соціальному житті. Учасники не лише поповнюють свої психологічні знання, але й отримують досвід позитивної самопрезентації, освоюють нові способи конструктивної взаємодії зі світом та іншими людьми [49]. У цьому сенсі тренінг виконує роль моделюючого середовища, у якому підліток має змогу безпечно експериментувати з поведінкою та отримувати миттєвий зворотний зв'язок.

Тренінгові програми профілактичної спрямованості для підлітків, як правило, включають три взаємопов'язані компоненти:

- Когнітивний (інформаційний) – забезпечує знання про сутність певних ризиків і формує уявлення про їх наслідки;
- Емоційний (оцінний) – сприяє формуванню негативного ставлення до небажаних форм поведінки та розвитку позитивного емоційного ресурсу;
- Поведінковий – інтегрує отримані знання й цінності у конкретні моделі поведінки, що можуть застосовуватися у реальних життєвих ситуаціях [15, с. 24].

Останніми роками у практиці роботи з підлітками поширилися авторські тренінгові програми, що ґрунтуються на принципах активної участі та розвитку соціальних навичок. Їх структура зазвичай передбачає:

- включення учасників у різноманітні ігрові форми діяльності з активізацією емоційного компоненту;
- аналіз змісту занять у контексті реальних життєвих ситуацій підлітків;
- формування та закріплення позитивних ціннісних орієнтацій, умінь попередження конфліктів і конструктивного спілкування;
- практичну спрямованість із можливістю перенесення набутих навичок у повсякденне життя через домашні завдання та рефлексивні практики [16].

Отже, соціально-психологічний тренінг відкриває широкі можливості у роботі з підлітками. У процесі занять особистість підлітка, отримуючи прийняття, підтримку та коректний зворотний зв'язок, усвідомлює власні психологічні особливості, навчається оцінювати їх та формувати готовність до позитивних змін. Груповий формат створює оптимальні умови для засвоєння соціальних норм, розвитку важливих особистісних якостей і становлення відповідальної, зрілої поведінки.

Подальше дослідження передбачає визначення практичних особливостей застосування тренінгу в профілактичній роботі з підлітками в умовах закладу загальної середньої освіти.

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ТРЕНІНГУ В ПРОФІЛАКТИЧНІЙ РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Діагностика школярів підліткового віку як основа розробки профілактичних тренінгових програм

Профілактичні програми для підлітків значно відрізняються від традиційного навчання. Адресатами таких програм є молоді люди, які лише формують систему цінностей і часто переживають кризу ідентичності. У підлітковому віці спостерігаються швидкі фізичні та психічні зміни, підвищена емоційність і схильність до конфліктів. Психологи підкреслюють, що девіантна поведінка сучасних підлітків часто пов'язана не з біологічними факторами, а з недоліками сімейного й шкільного виховання та відсутністю підтримки з боку дорослих. Тому перед запуском будь-якої профілактичної програми необхідно ретельно проаналізувати реальні потреби, ресурси та труднощі цільової аудиторії [15].

Без діагностики тренінгові заняття можуть перетворитися на формальну подію, що не впливає на поведінку. Попередній аналіз дозволяє з'ясувати, які проблеми турбують учасників, який їхній рівень готовності до групової роботи, як вони сприймають авторитет дорослих та однолітків. Визначивши ці фактори, тренер може адаптувати зміст, обрати відповідні вправи та планувати роботу з урахуванням особливостей групової динаміки.

Для участі у дослідженні нами були обрані здобувачі освіти саме 9 класу. Так, дев'ятикласники перебувають на межі між дитинством та юністю. Вони прагнуть більшої самостійності, випробовують нові ролі, але психологічно ще залежать від дорослих. У цей період відбувається інтенсивна побудова самооцінки, усвідомлення своїх можливостей і меж. Соціальні ролі

швидко змінюються: учні одночасно прагнуть автономії та схвалення ровесників, що часто породжує напруженість у спілкуванні.

Застосування тренінгових технологій без діагностики може бути неефективним або навіть шкідливим. Наприклад, якщо група має невисокий рівень емоційної регуляції, інтенсивні рольові ігри без попередньої підготовки можуть викликати сильні конфлікти. Якщо учні не відчують себе в безпеці, відверті дискусії можуть травмувати і знизити рівень довіри до дорослих. Лише попередній аналіз дозволяє побачити ці ризики і передбачити стратегії підтримки.

Результати дослідження допомагають сформувати цілі тренінгу, визначити напрями роботи (наприклад, розвиток комунікативних навичок або емоційної регуляції), підібрати вправи та сформувати групу з урахуванням сумісності учасників. Чим точніше проведена діагностика, тим вищою буде мотивація підлітків до участі й тим більш диференційованим стане підхід соціального педагога.

Для реалізації профілактичної програми сформовано групу з 20 учнів 9-го класу гімназії № 7 Чернігівської міської ради Чернігівської області. Дев'ятикласники вступають у період ранньої юності, що характеризується пошуком власного місця в колективі та прагненням автономії. За деякими методичними матеріалами оптимальний розмір тренінгової групи становить 10–15 осіб, оскільки більші групи уповільнюють виконання вправ, а надто малі не забезпечують достатнього обміну досвідом. У нашому випадку 20 учасників будуть працювати у двох підгрупах, що дозволить зберегти динамічність і підтримувати комфортну атмосферу для обговорення.

Для розроблення профілактичної тренінгової програми було визначено п'ять ключових компонентів діагностики, які відображають різні аспекти психологічного розвитку підлітків та їх соціального функціонування. Вибір цих компонентів обумовлений необхідністю комплексного аналізу факторів, що впливають на ефективність групової взаємодії та засвоєння профілактичного матеріалу.

1. *Емоційно-регулятивний компонент.* Цей компонент охоплює показники вольової саморегуляції, рівня емоційної стійкості та здатності підлітка контролювати імпульсивні реакції в ситуаціях стресу або міжособистісної напруги. Підлітковий вік характеризується нерівномірністю дозрівання регулятивних механізмів, що може призводити до підвищеної емоційної реактивності, афективних спалахів, труднощів у стримуванні імпульсів. Саме тому оцінка емоційної регуляції є базовою умовою для визначення того, наскільки група готова до засвоєння тренінгових технік, що передбачають контроль поведінки, рефлексію та відповідальність за власні дії.

2. *Компонент соціальної взаємодії.* Компонент відображає індивідуальні особливості поведінки підлітків у ситуаціях міжособистісних взаємодій, зокрема – у конфліктних, кооперативних та змішаних соціальних контекстах. Його аналіз дає змогу визначити домінуючі стратегії взаємодії (співпраця, компроміс, уникання, суперництво, пристосування), ступінь сформованості навичок конструктивного діалогу, здатність враховувати позицію партнера та вести переговори. Отримані дані слугують підґрунтям для визначення інтенсивності групових процесів, можливих труднощів та прогнозування поведінкової динаміки у тренінговому середовищі.

3. *Комунікативно-поведінковий компонент.* Цей компонент характеризує мовленнєву та поведінкову сторону спілкування: уміння формулювати власні думки, коректно виражати позицію в групі, слухати співрозмовника, адекватно реагувати на зауваження чи критику. Для підліткового віку типові комунікативні бар'єри (агресивні або захисні форми висловлювання, уникання діалогу, недостатня аргументація), які ускладнюють соціальну адаптацію й можуть спричиняти конфлікти. Діагностика цього компонента дозволяє визначити, наскільки учні володіють базовими навичками соціального спілкування, необхідними для ефективного проходження тренінгу.

4. *Індивідуально-особистісний компонент.* Цей компонент передбачає виявлення акцентуацій характеру, що впливають на типові емоційні та

поведінкові реакції у міжособистісних ситуаціях. Акцентуації формують специфічний стиль спілкування, визначають чутливість до фрустрації, схильність до агресії або тривожності, особливості самооцінки та самосприйняття. Включення цього компонента дозволяє адаптувати профілактичну програму до індивідуальних відмінностей учасників, врахувати потенційні зони напруження та передбачити групові ризики.

5. Компонент соціально-педагогічної включеності та адаптації. Цей компонент відображає рівень участі підлітка у шкільному житті, його дисциплінованість, відповідальність, соціальний статус у групі та ступінь інтегрованості до колективу. Низька включеність може слугувати індикатором соціально-психологічних труднощів, прихованих форм дезадаптації або незадоволення соціальним середовищем. Аналіз цього компонента дозволяє виявити як потенційні джерела конфліктів, так і ресурси групи (лідерів, активних учасників, позитивних модераторів середовищних впливів).

Комплексне оцінювання зазначених компонентів забезпечує багатовимірне розуміння проблемних зон підлітків та дає можливість вибудувати профілактичну програму, орієнтовану на реальні потреби групи. Така структура діагностики дозволяє визначити пріоритетні напрями тренінгового впливу, узгодити методи роботи з особливостями учасників та підвищити ефективність профілактичних заходів у шкільному середовищі.

Діагностичний етап включав добір валідних інструментів для кожного з визначених компонентів розвитку підлітків. У таблиці 2.1 відображено структуру діагностичних компонентів та відповідні методики, що забезпечили комплексне оцінювання актуальних труднощів учасників. Зауважимо, що інтерпретація психодіагностичних методик відбувалася за допомогою психолога закладу освіти.

Таблиця 2.1.

Інструменти діагностики проблемних зон

Компонент	Методи та джерела	Основний зміст та значущість
-----------	-------------------	------------------------------

Емоційно-регулятивний	Методика дослідження вольової саморегуляції Є. Ейдмана	Оцінюється здатність контролювати імпульси та доводити справи до кінця. Результати допомагають прогнозувати поведінку в емоційно насичених ситуаціях та визначити потребу в тренінгах емоційної регуляції.
Соціальної взаємодії	Методика діагностики міжособистісних взаємин Лірі	Визначає провідні стилі міжособистісної поведінки підлітків за вимірами «домінування – підпорядкування» та «дружелюбність – ворожість». Дозволяє оцінити особливості взаємодії в групі, схильність до співпраці, конкуренції, ізоляції чи домінування. Дані використовуються для планування тренінгових вправ, спрямованих на формування конструктивних моделей поведінки.
Комунікативно-поведінковий	Методика «Типи поведінки у конфлікті» (Томас–Кілманн)	Допомагає зрозуміти, як учні взаємодіють у конфліктних ситуаціях, чи готові вони слухати інших і шукати спільні рішення. Результати використовуються при плануванні вправ на вирішення конфліктів та побудові командних завдань.
Індивідуально-особистісний	Тест акцентуацій характеру за Шмішеком	Допомагає виявити риси, що можуть впливати на стиль взаємодії (наприклад, демонстративний тип – схильність до привертання уваги; тривожний – відхід від активних контактів). Результати враховують при плануванні індивідуальних завдань.
Соціально-педагогічна включеність	Характеристика класного керівника – письмове оцінювання активності, дисципліни, участі в групових справах та рівня конфліктності кожного учня.	Дає об'єктивне уявлення про поведінку учнів у шкільному середовищі, допомагає зрозуміти, чи збігаються самооцінка та реальна залученість, і виявити потенційні проблеми з адаптацією.

На основі проведеного дослідження, результати якого представлені у додатках А.1.-А.4. можемо зробити наступні висновки.

За методикою дослідження вольової саморегуляції маємо наступні дані, що представлені на рис. 2.1.

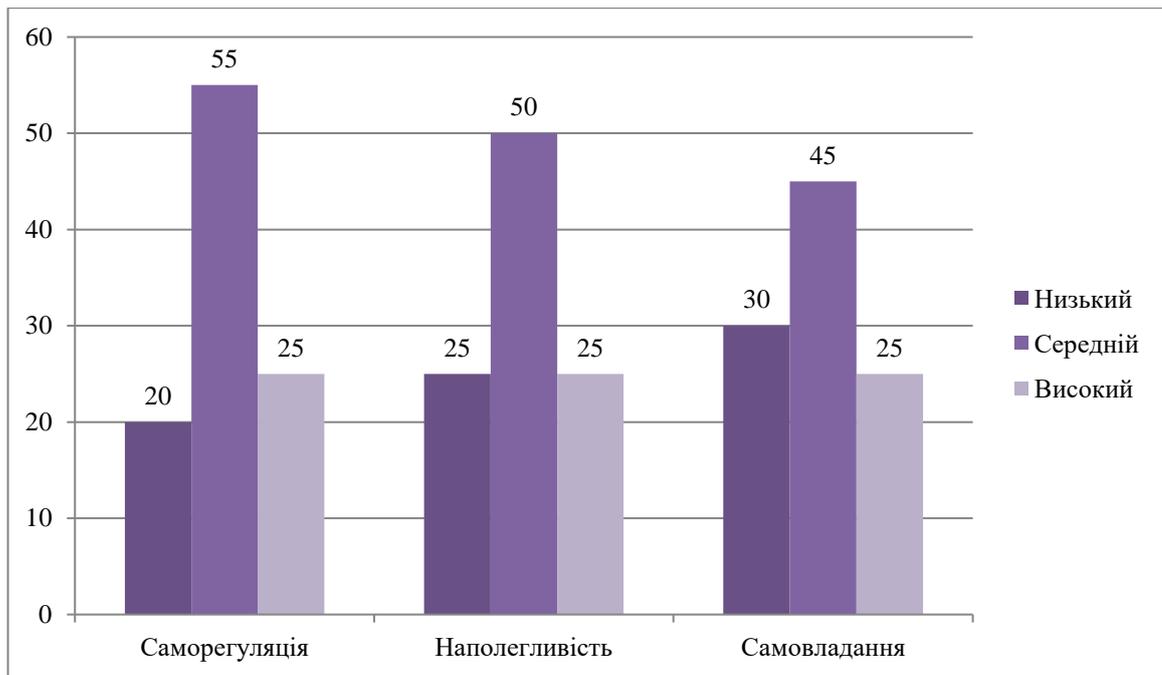


Рис. 2.1. Відсотковий розподіл респондентів за методикою дослідження вольової саморегуляції

На основі отриманих даних за загальним індексом вольового самоконтролю більшість учнів продемонстрували середній рівень розвитку вольової саморегуляції – це 11 осіб із 20, що становить 55 % вибірки. До групи з високим рівнем вольової саморегуляції віднесено 5 респондентів (25 %), тоді як низькі показники за загальною шкалою виявлено у 4 підлітків (20 %). Така структура результатів свідчить про відносну нормативність вольового розвитку більшості дев'ятикласників за наявності як ресурсної групи з високими показниками, так і підгрупи ризику з недостатнім рівнем саморегуляції.

За субшкалою «наполегливість» спостерігається схожа тенденція. Середній рівень наполегливості продемонстрували 10 учнів (50 %), високий – 5 осіб (25 %), низький – також 5 осіб (25 %). Це дає підстави говорити про те, що половина вибірки здатна в цілому доводити розпочаті справи до кінця та долати перешкоди, проте чверть підлітків потребує цілеспрямованої підтримки у формуванні стійкості до труднощів і вмінні зберігати мотивацію при невдачах.

Найбільш уразливою виявилася субшкала «самовладання». Високий рівень самовладання зафіксовано у 5 респондентів (25 %), середній – у 9 осіб (45 %), тоді як низькі показники мають 6 підлітків (30 %). Порівняно більша частка учнів з низьким рівнем самовладання свідчить про труднощі у контролі емоційних реакцій, схильність до імпульсивних вчинків та знижену стресостійкість. Це обґрунтовує доцільність включення до профілактичної тренінгової програми спеціальних вправ, спрямованих на розвиток навичок емоційної регуляції, стримування афектів та конструктивного реагування у напружених ситуаціях.

На рисунку 2.2. представлені результати за методикою визначення домінуючих стилів поведінки у конфлікті.

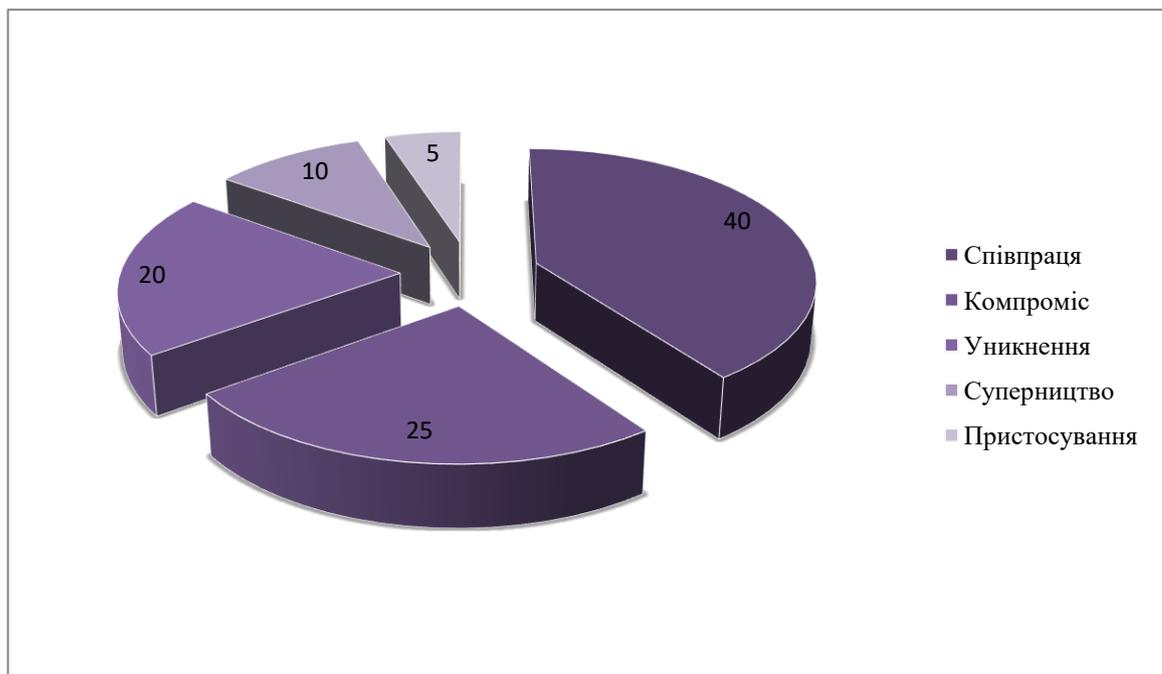


Рис. 2.2. Результати за методикою визначення домінуючих стилів поведінки у конфлікті

За результатами методики К. Томаса встановлено, що найбільш поширеним серед дев'ятикласників виявився стиль співпраці, який продемонстрували 40 % опитаних. Це свідчить про орієнтацію значної частини учнів на пошук взаємовигідних рішень, прагнення враховувати позиції інших та конструктивно розв'язувати суперечності. Такий стиль

зазвичай відповідає високому рівню соціальної адаптивності та розвитку комунікативних умінь.

Другу позицію за поширеністю посів компромісний стиль (25 %), що означає готовність підлітків до взаємних поступок і застосування стратегій часткового узгодження інтересів. Цей стиль є типовим для груп із відносно рівними міжособистісними стосунками та сформованою здатністю до кооперації.

У 20 % учнів домінує стиль уникнення, що може бути пов'язано з недостатньою упевненістю, небажанням вступати в конфлікти або з відчуттям низької значущості проблемних ситуацій. Підлітки з такою поведінковою стратегією потребують підтримки в розвитку навичок самовираження та конструктивної участі у взаємодії.

Стиль суперництва є домінантним для 10 % опитаних, що свідчить про наявність орієнтації на власні інтереси та прагнення контролювати хід взаємодії. У тренінговій роботі для таких учнів важливо приділити увагу розвитку емпатії, уміння слухати та враховувати перспективу іншої сторони.

Найменш поширеним виявився стиль пристосування (5 %), характерний для підлітків із тенденцією до уникнення відкритого висловлення позиції, залежності від думки групи та переорієнтації на потреби інших. У таких випадках доцільно посилити тренінгові модулі, спрямовані на формування асертивності та навичок відстоювання власної думки.

Далі, на рисунку 2.3. представлені результати за методикою вивчення типів міжособистісної взаємодії.

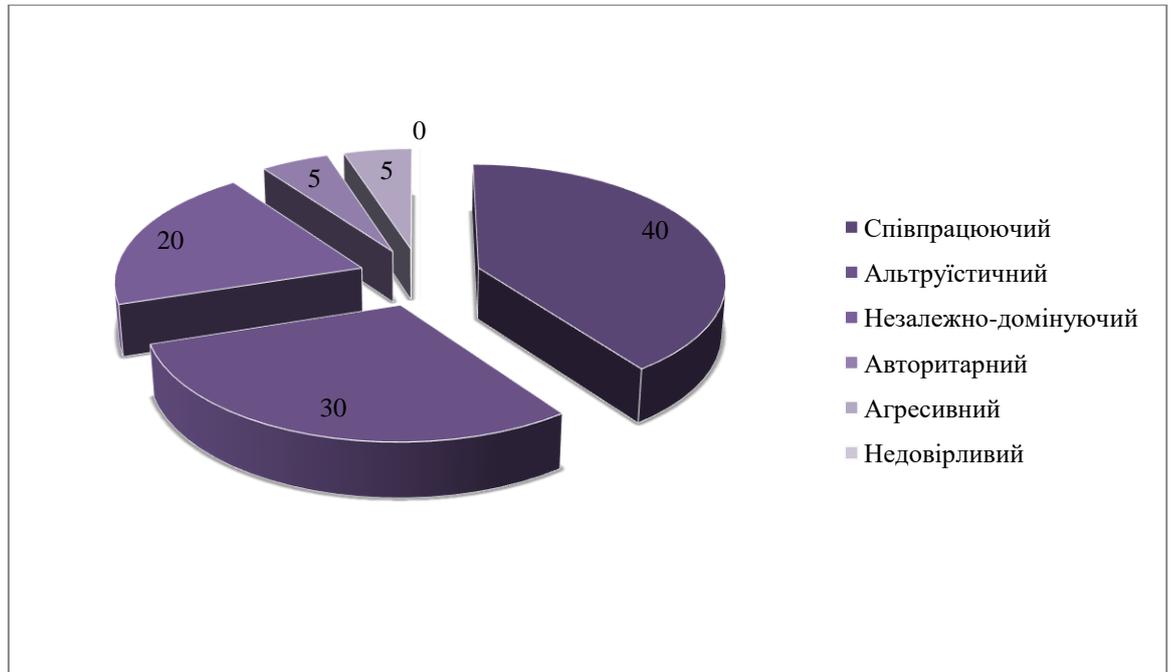


Рис. 2.3. Результати за методикою вивчення типів міжособистісної взаємодії

Аналіз результатів діагностики міжособистісних стосунків за методикою Т. Лірі засвідчив, що у тренінговій групі переважають кооперативні та просоціальні типи взаємодії. Домінувальним для більшості учнів виявився співпрацюючий тип (40 %), який відображає орієнтацію на узгодження позицій, готовність враховувати думку інших, прагнення до збереження позитивних взаємин у колективі. Високі показники за цим октантом вказують на те, що значна частина дев'ятикласників уже володіє базовими навичками кооперації, здатна працювати в команді, брати участь у спільних обговореннях та підтримувати атмосферу взаємоповаги. Це створює сприятливі передумови для використання групового тренінгового формату, де ключовим ресурсом є саме взаємодія однолітків.

Другим за поширеністю виявився альтруїстичний тип (30 %), що характеризується схильністю до емпатії, допомоги, турботливого ставлення до інших. Для підліткового колективу така структура міжособистісних стосунків є значущою з огляду на профілактичну роботу: учні з вираженими альтруїстичними тенденціями нерідко виступають неформальними

«емоційними модераторами», здатними підтримати однокласників, знизити напруження у конфліктних ситуаціях, посилити ефект групової підтримки. Разом із тим надмірно виражений альтруїзм може супроводжуватися схильністю до самопожертви, труднощами у відстоюванні власних меж, що потребує корекційної уваги під час тренінгу (формування навичок асертивної поведінки, вміння поєднувати турботу про інших із турботою про себе).

Приблизно у п'ятій частині учнів (20 %) домінує незалежно-домінуючий тип міжособистісної поведінки. Такий профіль відображає потребу в самостійності, прагнення займати провідну позицію, відстоювати власну думку, інколи – з тенденцією до ігнорування позицій інших. Наявність у групі помітної частки учнів з вираженими домінантними рисами має двояке значення. З одного боку, це потенційні лідери, здатні організувати діяльність, брати відповідальність за спільний результат. З іншого – за відсутності навичок конструктивного впливу (вміння домовлятися, чути зворотний зв'язок, визнавати помилки) домінантні установки можуть провокувати конфлікти, знецінення слабших учасників, приховану чи відкриту боротьбу за статус у групі. Саме тому в тренінговій програмі доцільно передбачити вправи, спрямовані на розвиток відповідального лідерства, партнерських форм впливу та рефлексії власного стилю взаємодії.

Незначна частка учнів продемонструвала домінування авторитарного та агресивного типів (по 5 %). Для цих респондентів характерні наполегливість, жорсткість в оцінках, схильність до критики та прямолінійності у висловлюваннях, іноді – до нав'язування власних рішень. За відсутності виражених покірних або залежних профілів та низької представленості недовірливого типу ці прояви не набувають характеру групової норми, однак можуть локально підсилювати напруження в окремих взаємодіях. У межах профілактичного тренінгу саме ця категорія учнів потребує м'якої корекційної роботи: перенаправлення енергії у конструктивне лідерство, навчання прийнятним способам вираження незгоди та контролю інтенсивних емоційних реакцій.

Показово, що покірний, залежний і недовірливий типи у якості провідних у групі не виявлені. Це дає підстави говорити про відносно сприятливий рівень соціально-психологічної адаптованості: учні загалом не схильні до вираженої пасивності, надмірної залежності від думки інших або тотальної недовіри до оточення. Водночас відсутність цих типів у ролі домінувальних не виключає наявності окремих акцентуацій у структурі особистості, які можуть проявлятися в поєднанні з кооперативними або альтруїстичними тенденціями (наприклад, поєднання готовності допомагати з труднощами у відстоюванні власних меж).

Загальний профіль міжособистісних стосунків у досліджуваному 9-му класі можна охарактеризувати як просоціальний із вираженою орієнтацією на співпрацю та допомогу, за наявності помітної групи домінантних учнів, схильних до відстоювання власної позиції. Для побудови профілактичної тренінгової програми це означає, що доцільно спиратися на вже наявні ресурси групи (готовність до спільної діяльності, емпатійність, взаємну підтримку) і паралельно працювати з потенційними зонами ризику: імпульсивним та жорстким стилем реагування окремих підлітків, конкуренцією за лідерство, нерівномірним розподілом впливу в колективі. Саме такий діагностичний профіль обґрунтовує вибір цільових завдань тренінгу – розвиток навичок конструктивної взаємодії, асертивної комунікації, відповідального лідерства та ненасильницького вирішення конфліктів.

Результати за методикою визначення акцентуацій характеру представлені на рисунку 2.4. Так, ми визначили не відсотковий розподіл за рівнями а сформованість певних типів у кожного респондента.

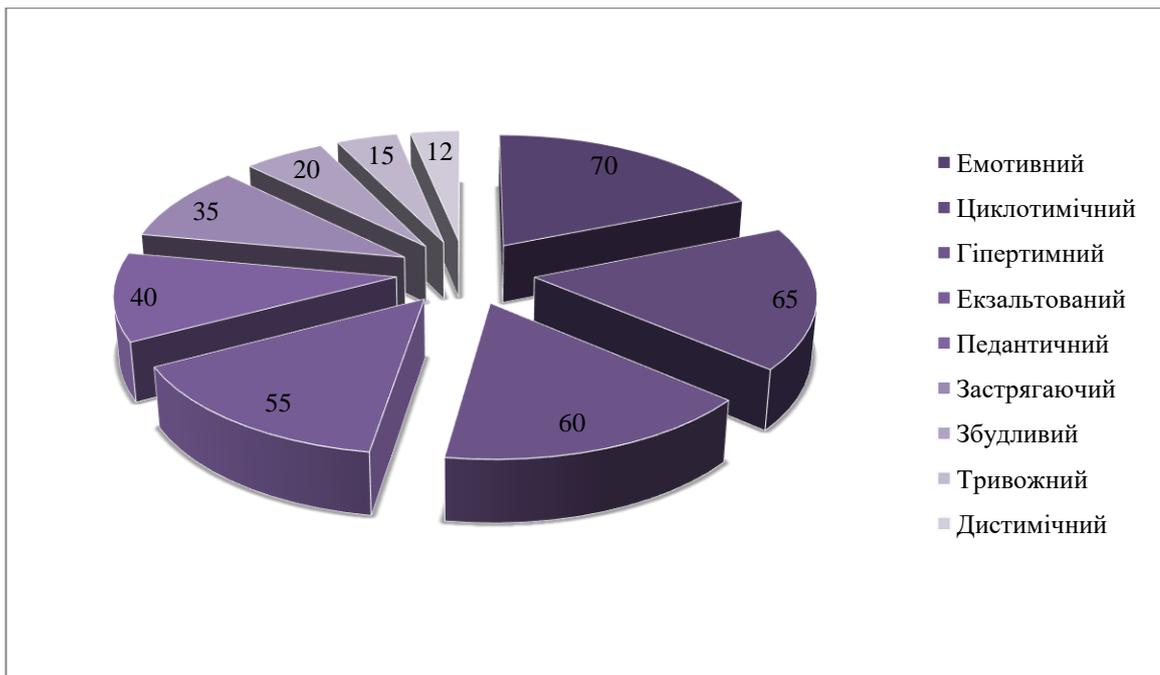


Рис. 2.4. Результати за методикою визначення акцентуацій характеру

У більшості учнів виявлено високі показники за такими типами:

Емотивний тип (70%). Підлітки з вираженими емотивними рисами характеризуються підвищеною чутливістю, схильністю до співпереживання та глибокою емоційною реактивністю. Для тренінгової роботи це означає, що група загалом схильна до емоційного включення у взаємодію, легко реагує на міжособистісні ситуації, потребує підтримки й безпечного простору. Такі учні є ресурсом для створення згуртованості, але можуть переживати труднощі саморегуляції.

Циклотимічний тип (65%). Характерною є нестійкість настрою, емоційні коливання, залежність від ситуації. У підлітковому віці циклотимічність може зумовлювати імпульсивність, швидкі зміни в поведінкових реакціях та ускладнювати доведення справ до кінця. Це дозволяє обґрунтувати необхідність включення до тренінгової програми вправ на розвиток саморегуляції, стабілізацію емоційного стану та відпрацювання стратегій подолання стресу.

Гіпертимний тип (60%). Учні з гіпертимними рисами відзначаються активністю, високою комунікабельністю, ініціативністю. У контексті тренінгової взаємодії це потенційні лідери та генератори групової активності. Разом із тим гіпертимність може спричиняти імпульсивність, недостатню концентрацію та схильність до переоцінки власних можливостей, що потребує корекційного супроводу у блоках, пов'язаних із самоконтролем та плануванням.

Екзальтований тип (55%). Для частини учнів характерна підвищена емоційність, бурхливі реакції на буденні та соціально значущі події. У тренінгу такі підлітки швидко включаються у справи, але можуть так само швидко втрачати емоційну рівновагу. Тому програма потребує елементів стабілізації емоцій, технік заспокоєння та майндфулнес.

Педантичний тип (40%). Частина учнів демонструє схильність до точності, підвищеної відповідальності, уваги до деталей. Такі підлітки є дисциплінованими учасниками тренінгу, проте можуть переживати труднощі у швидкій груповій роботі, де важлива спонтанність.

Застрагаючий тип (35%). Характерні наполегливість, підвищена чутливість до образ, можливість фіксації на негативних ситуаціях. Це може проявлятися у тренінгових дискусіях як напруженість або прагнення довести власну правоту, що потребує спеціальних вправ на рефлексію й емпатичне слухання.

Збудливий тип (20%). Може проявлятися в імпульсивності, нестриманості, різкості у висловлюваннях. У груповій роботі такі учні потребують чітких правил і завдань на регуляцію емоцій.

Тривожний і дистимічний типи (менше 15%). Проявляються в окремих випадках. Учні з такими рисами можуть уникати активної участі, потребують більше підтримки й безпечного клімату.

Класний керівник здійснив спостереження за поведінкою та соціальною активністю учнів протягом навчального року. На основі щоденної взаємодії, участі учнів у навчальній і позакласній діяльності, а також аналізу

поведінки в типових шкільних ситуаціях сформовано таку загальну характеристику групи.

Більшість учнів класу виявляють середній або достатній рівень навчальної активності. Частина дев'ятикласників демонструє стабільну зацікавленість навчальними предметами, виконують завдання своєчасно, беруть участь у проєктній діяльності та шкільних заходах. Є невелика група учнів із вибірковою активністю, які потребують додаткової мотиваційної підтримки та більш чіткої організації діяльності.

Поведінка більшості учнів відповідає встановленим правилам шкільного життя. Вони дотримуються вимог педагогів, проявляють відповідальність та вміння працювати в організованому режимі. У частини підлітків спостерігаються труднощі з дотриманням дисципліни у ситуаціях високої емоційної напруги або під час групових завдань. Окремі учні потребують розвитку навичок самоконтролю та управління імпульсивними реакціями.

Клас відзначається загалом позитивною груповою атмосферою. Учні охоче долучаються до командних проєктів, спільних заходів та волонтерських акцій. У класі є кілька неформальних лідерів, які впливають на організацію групи, а також учні, що віддають перевагу менш активним формам взаємодії. Більшість демонструє готовність до співпраці, але трапляються труднощі у розподілі ролей, оскільки лідерські позиції інколи супроводжуються конкуренцією.

У класі конфліктні ситуації виникають переважно в контексті спільної діяльності або через емоційні непорозуміння. Більшість учнів реагує конструктивно та готова до обговорення проблеми. Водночас є декілька учнів, схильних до емоційних спалахів або різкого висловлювання позиції. Зазвичай конфлікти мають короткочасний характер та не набувають деструктивних форм. Учні охоче погоджуються на посередництво дорослого та потребують формування навичок ненасильницької комунікації.

Проведене тестування та опитування дозволило скласти інтегральну картину проблем і ресурсів групи. Далі наведено узагальнені дані (Табл. 2.2) та їх роз'яснення.

Таблиця 2.2.

Узагальнені результати діагностики

Компонент	Розширена характеристика стану групи
Емоційно-регулятивний	У більшості учнів спостерігається достатній рівень самоконтролю, здатність стримувати імпульсивні реакції та доводити діяльність до завершення. Водночас п'ята частина групи демонструє труднощі у керуванні емоційним напруженням, схильність до швидкого виснаження та нестійкості поведінки у стресових ситуаціях. Цей сегмент учнів потребує розвитку навичок емоційної регуляції, тренування довільності та підвищення стресостійкості.
Соціальної взаємодії	Група загалом орієнтована на конструктивну взаємодію, у значної частини учнів сформовані риси відкритості, ініціативності та готовності до співпраці. Водночас друга за чисельністю категорія характеризується підвищеною залежністю від думки оточення, униканням відповідальності та схильністю до пасивного підкорення. Агресивний кластер невеликий, проте відзначається різкістю висловлювань, домінантністю та конфліктністю у ситуаціях суперечності. Така структура вказує на потребу у розвитку самостійності, впевненості та навичок асертивної поведінки в частини респондентів.
Комунікативно-поведінковий	Найпоширенішими моделями комунікації виступають пошук взаємовигідних рішень та активне долучення до вирішення проблемних ситуацій. Це свідчить про сформовану здатність до діалогу та прагнення зберігати взаємоприйнятний баланс інтересів. Водночас майже третина групи уникає відкритих обговорень або обирає пасивно-приспосувальну поведінку, що може призводити до накопичення невисловленої напруги та труднощів у вираженні власної позиції. Низька частка конкурентної моделі вказує на недостатньо розвинені навички захисту власних прав та інтересів.
Індивідуально-особистісний	Психологічний портрет групи вирізняється високою емоційною насиченістю: частина учнів характеризується активністю, ініціативністю та легкістю встановлення контактів; інша – чутливістю, підвищеною вразливістю та схильністю до емоційних коливань. Демонстративні риси вказують на прагнення окремих учнів до самопрезентації і підвищеної потреби у визнанні. Тривожний кластер

	засвідчує невпевненість, схильність до самозвинувачення та уникнення складних ситуацій. Така різноманітність акцентуацій потребує індивідуалізованих підходів у корекційно-розвивальній роботі.
Соціально-педагогічна включеність	Більшість учнів демонструють достатній рівень участі у групових справах, відповідальність у виконанні доручень та здатність до співпраці. Майже чверть групи характеризується низькою включеністю, що проявляється у пасивності, униканні групової діяльності або нестабільній дисципліні. Невеликий сегмент з підвищеною конфліктністю показує схильність до емоційних зривів, труднощів у прийнятті правил та реагуванні на зауваження. Дані свідчать про важливість цілеспрямованої роботи зі згуртування групи та формування навичок конструктивної поведінки.

Середні дані свідчать про наявність значних ресурсів: більшість учнів позитивно налаштована на співпрацю і готова до тренінгу. Водночас є група учнів з високими показниками імпульсивності, схильності до суперництва або низькою комунікативною активністю. Деякі учні мають демонстративні та тривожні акцентуації, що потребує особливого підходу. Соціальний педагог має враховувати ці особливості при плануванні занять, передбачати вправи на саморегуляцію, взаємопідтримку й розвиток впевненості.

Після узагальнення об'єктивних результатів важливо врахувати суб'єктивні очікування учасників. Анкета складається із семи запитань, спрямованих на виявлення тем, які учні вважають важливими та прдечтавлені у Додатку Б.

Більшість учасників зазначили, що найбільше труднощів виникає під час відстоювання власної думки або в конфліктних ситуаціях. Учні хотіли б навчитися контролювати емоції та конструктивно висловлювати свою позицію, не ображаючи інших. Популярними темами були конструктивна комунікація, вирішення конфліктів, емоційна регуляція та робота в команді. Ці очікування будуть враховані під час розробки змістових модулів програми.

2.2. Розробка та впровадження профілактичної тренінгової програми щодо виявлених проблем школярів підліткового віку в умовах закладу загальної середньої освіти

Як вже було визначено, підлітковий вік є періодом інтенсивного формування особистості, коли потреба в автономії й самовираженні поєднується з нестабільністю емоційної сфери та соціальних ролей. Дослідження показують, що успішна освіта передбачає не лише засвоєння академічних знань, а й розвиток цінностей, самоконтролю, уміння співпрацювати та долати стресові ситуації [28].

У цьому контексті соціально-емоційне навчання стає необхідною складовою роботи школи. Під час діагностичного етапу у групі дев'ятикласників було виявлено, що 55 % учнів мають середній рівень вольового самоконтролю, 25 % – високий, а 20 % – низький; найбільш уразливою є субшкала «самовладання», де 30 % учасників демонструють низькі показники. Стилі поведінки у конфліктних ситуаціях розподілилися так: співпраця (40 %), компроміс (25 %), уникнення (20 %), суперництво (10 %), пристосування (5 %). За методикою Т. Лірі домінують кооперативні та альтруїстичні типи взаємодії, але у п'ятій частині учнів виявлено незалежно-домінуючі тенденції. Акцентуації характеру за Х. Шмішеком свідчать про високий рівень емотивності, циклотимності та гіпертимності; це поєднання вимагає розвитку навичок емоційної регуляції та конструктивної комунікації. Відтак постала потреба у створенні профілактичної програми, яка б сприяла комплексному розвитку емоційних, когнітивних і поведінкових компетенцій підлітків.

Профілактична тренінгова програма має чітко визначені рамки й умови реалізації. Вона створена спеціально для учнів дев'ятого класу й передбачає проведення циклу із десяти інтерактивних занять тривалістю від 45 до 60 хвилин. Формат – тренінг у невеликій групі, що дає змогу забезпечити активне включення кожного учасника.

Передбачається проведення занять у навчальному закладі в комфортному приміщенні: просторому класі із можливістю пересування та роботи в колі. Учасники розташовуються так, щоб кожен міг бачити інших, що сприяє взаємній довірі та відкритості. Програма може бути адаптована до умов конкретного закладу та графіку навчального процесу.

Головним призначенням тренінгу є надання підліткам практичних умінь і знань, які допоможуть їм орієнтуватися в емоційно насичених ситуаціях, ефективно висловлювати власну позицію й конструктивно вирішувати конфлікти. Програма спрямована на покращення соціального клімату в класі, зменшення числа деструктивних зіткнень та підвищення відповідальності кожного учасника за свої слова й дії. Для реалізації цієї мети визначено комплекс завдань, що охоплюють декілька вимірів розвитку.

На когнітивному рівні учасники розширюватимуть уявлення про природу емоцій, особливості власних реакцій і комунікативні стратегії, вчитимуться бачити зв'язок між емоційним станом та поведінкою. Емоційна складова завдань передбачає набуття навичок розпізнавання власних станів, визначення тригерів, використання технік саморегуляції для зниження напруження та розвиток емпатії й поваги до інших. Поведінковий вимір охоплює практичні вправи, спрямовані на формування асертивності – впевненого й водночас поважного висловлення власної думки; навчання конструктивним методам розв'язання конфліктів через співпрацю та компроміс; розвиток командних навичок та відповідальності за колективні рішення.

Організація тренінгового процесу спирається на низку педагогічно та психологічно обґрунтованих принципів, що визначають якість взаємодії в групі та забезпечують ефективність соціально-педагогічного впливу. В основі роботи лежить принцип добровільності, який передбачає не лише відсутність примусу, а й внутрішню готовність підлітків до участі у спільних вправляннях, обговореннях та рефлексивних практиках. Усвідомлений вибір участі сприяє

формуванню позитивної мотивації та підвищує рівень відповідальності за власний досвід у межах тренінгової програми.

Не менш значущим є принцип конфіденційності, що гарантує збереження приватних висловлювань та переживань учасників у межах групи. У підлітковому віці, коли загострюється чутливість до оцінок оточення, саме конфіденційність створює умови для щирості й відкритості. Тренер виконує роль модератора етичного клімату, уважно відстежує дотримання домовленостей та формує атмосферу довіри, у якій кожен може вільно висловлювати думки без страху негативної реакції [50].

Принцип емоційної безпеки передбачає, що вправи й обговорення добираються так, щоб не провокувати повторної травматизації або надмірного емоційного навантаження. Особливості вікової емоційної нестійкості підлітків потребують делікатного підходу: тренер має підтримувати баланс між стимулюванням до рефлексії та захистом учасників від надмірної вразливості. З цією метою застосовуються техніки поступового занурення, опора на позитивний досвід, чергування більш інтенсивних вправ із стабілізуючими.

Принцип партнерської взаємодії визначає стиль спілкування між тренером та учасниками: підлітки сприймаються як активні суб'єкти власного навчання, здатні до самовизначення та висловлення позиції. Тренер не займає директивної позиції, а створює умови для горизонтальної комунікації, де кожна точка зору має значення. Такий підхід сприяє формуванню досвіду взаємоповаги, активному включенню та усвідомленню власного внеску у спільну групову діяльність.

Принцип активності наголошує на тому, що навчання у тренінгу відбувається через досвід: виконання вправ, рольові ігри, практичні ситуації, взаємну взаємодію. Залученість учасників дає можливість поєднувати когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти розвитку, забезпечує перенесення набутих навичок у реальну поведінку. Саме активна діяльність сприяє формуванню навичок саморегуляції, асертивної комунікації та конструктивного вирішення конфліктів [57].

Принцип розвитковості полягає в орієнтації тренінгу на поступове формування навичок, які відповідають психологічним потребам підліткового віку. Програма будується таким чином, щоб кожне наступне заняття спиралося на попередній досвід, сприяло ускладненню форм взаємодії, розширенню поведінкових стратегій і зміцненню особистісних ресурсів. Розвиток розглядається не як одномоментне досягнення, а як динамічний процес, що потребує підтримки, зворотного зв'язку та рефлексії.

Принцип рефлексивності підкреслює необхідність осмислення підлітками як власних емоційних і поведінкових реакцій, так і процесів, що відбуваються в групі. Завдяки рефлексії учасники навчаються усвідомлювати внутрішні мотиви, оцінювати наслідки власних дій, бачити зв'язок між емоційним станом і поведінкою, що є фундаментом для формування стійких навичок саморегуляції та конструктивної комунікації.

Нарешті, принцип взаємоповаги визначає етичну рамку тренінгу: учасники вчаться визнавати рівність позицій, цінувати різноманітність думок, конструктивно висловлювати незгоду. Для підліткових груп цей принцип є критично важливим, оскільки дозволяє зняти напруження, спричинене конкуренцією, підвищеною чутливістю до критики та прагненням соціального визнання [31].

Разом ці принципи створюють цілісну методологічну основу тренінгового процесу, забезпечують психологічну захищеність учасників, сприяють формуванню відкритої та стабільної групової взаємодії. Їх дотримання дозволяє реалізувати зміст програми, спрямованої на розвиток емоційної саморегуляції, асертивності, компетентної комунікації та конструктивних способів поведінки в конфлікті.

Програма орієнтована на практичний результат: теоретичні роз'яснення подаються стисло, натомість значну частину часу займають ролі, інтерактивні вправи, обмін досвідом та рефлексивні обговорення. Розвивальний підхід враховує вікову потребу підлітків у самовираженні та одночасну чутливість до оцінок: завдання спрямовані на зміцнення

самооцінки й підтримку, а не на змагання. Партнерський стиль взаємодії означає, що тренер виступає фасилітатором, надає можливість кожному учаснику висловитися та сприяє спільному пошуку рішень; група працює як колектив, у якому важлива взаємоповага та емпатія.

Програму побудовано з урахуванням кращих практик українських і міжнародних соціально-педагогічних тренінгів. Зокрема, вона спирається на:

- Програму психо-емоційної підтримки «Ментальний GPS» (ГО «Go Global»). Ця ініціатива складається з десяти модулів, які послідовно охоплюють розвиток емоційного інтелекту, самооцінки, комунікативних навичок, емпатії, стресостійкості, вміння керувати емоціями, аналіз впливу соціальних мереж, розуміння особистих кордонів, мотиваційних технік (SMART) та профілактики вигорання [30]. Такий багатомодульний підхід надихає структуру нашої програми: кожна тема логічно доповнює попередню, розвиваючи різні аспекти особистісного та соціального функціонування.

- Тренінгову програму «Вчимося керувати емоціями» (Васлоян О. К. та ін.). Це затверджена Міністерством соціальної політики України програма для дівчат 14–18 років, що складається з шести занять і спрямована на формування усвідомленого ставлення до гніву, відпрацювання прийнятних способів його прояву та розвиток конструктивних комунікативних навичок. Досвід цієї програми доводить ефективність короткотривалих, але інтенсивних тренінгових модулів для підлітків [14].

- Концепцію соціально-емоційного навчання (SEL). Аналітичні дослідження щодо впровадження SEL у рамках реформи «Нова українська школа» підкреслюють, що якісна освіта повинна поєднувати академічні знання з розвитком резильєнтності, самоконтролю, навичок комунікації і командної роботи. Наша програма інтегрує ці аспекти, сприяючи цілісному розвитку учнів [64].

- Міжнародні програми ненасильницької комунікації (NVC) та освіти з прав людини («Compass» і «Bookmarks» Ради Європи). Вони акцентують увагу на вмінні слухати та висловлювати свої потреби без агресії,

розвитку емпатії й поваги до гідності іншого. Хоча ці матеріали не є прямими джерелами, їхні принципи – партнерська комунікація, відсутність оцінювання, пошук взаємовигідних рішень – присутні у тренінгових заняттях [65; 66].

Програма складається з шести взаємопов'язаних модулів, кожен з яких спрямований на певну групу навичок і плавно переходить до наступного.

1. Адаптація групи. Перший модуль включає заняття на знайомство, розроблення правил та формування підтримувального простору. Його мета – знизити страхи, створити атмосферу довіри та взаємоповаги, що є основою для подальших відкритих обговорень і вправ.

2. Емоційна регуляція. На цьому етапі учні вивчають природу емоцій, вчать розпізнавати власні стани, досліджують фактори, що викликають сильні реакції, і засвоюють техніки самоконтролю: дихальні вправи, метод «Стоп – аналіз – дія», майндфулнес. Модуль допомагає зменшити імпульсивність і підвищити стійкість до стресу.

3. Асертивна комунікація. Модуль присвячений розвитку вмінь висловлювати свої думки та почуття відкрито, але без агресії, слухати співрозмовника і коректно відстоювати межі. Учні опановують формулу «Я-повідомлення», аналізують різницю між пасивною, агресивною та асертивною поведінкою та вправляються у конструктивних сценаріях.

4. Конструктивна поведінка у конфлікті. Цей модуль базується на типології стилів вирішення конфліктів (співпраця, компроміс, конкуренція, уникнення, пристосування) і навчає підлітків обирати найпродуктивнішу стратегію. Через рольові ігри та обговорення учні відпрацьовують навички переговорів, пошуку взаємовигідних рішень та ненасильницького реагування на непорозуміння.

5. Командна взаємодія. Модуль спрямований на закріплення вмінь працювати у групі: визначати власну роль, розподіляти завдання, приймати рішення спільно та підтримувати однокласників. Вправи розкривають цінність кожного учасника для спільного результату та формують відчуття відповідальності за груповий успіх.

6. Підсумковий модуль. Останній етап дає можливість інтегрувати здобуті навички, оцінити власний розвиток і визначити подальші кроки самовдосконалення. Учні проводять самоаналіз, заповнюють опитувальник, діляться враженнями та формують загальні рекомендації для колективу.

Далі у таблиці 2.3. наведено приблизний календарний план програми із зазначенням основних тем, завдань та видів діяльності на кожному занятті. Залежно від специфіки групи тривалість та зміст окремих сесій можуть коригуватися.

Таблиця 2.3.

Тематичний план тренігових занять

МОДУЛЬ 1. АДАПТАЦІЯ ТА ЗГУРТУВАННЯ ГРУПИ			
№ заняття	Тема заняття	Мета і завдання	Види діяльності
1	<i>Знайомство, формування правил, створення атмосфери довіри</i>	Створити безпечний простір; встановити правила групи; активізувати первинний контакт	1. «Ім'я та жест». 2. «Мої три факти». 3. Формування правил. 4. «Що робить мене спокійним». 5. «Мій ресурс безпеки». 6. «Очікування від тренінгу». 7. «Настрій у кольорі».
2	<i>Згуртування та взаємна підтримка</i>	Розвинути довіру та кооперацію	1. «Портрет у трійках». 2. «Сліпий провідник». 3. «Дзеркало». 4. «Лінія спільності». 5. Командне завдання. 6. Обговорення досвіду довіри. 7. Рефлексія.
3	<i>Командна взаємодія та первинне лідерство</i>	Визначити природні ролі; зміцнити здатність до співпраці	1. «Будівельники мосту». 2. «Завдання без слів». 3. Рольова вправа «Ініціатива». 4. «Утримай коло». 5. Дискусія про командні ролі. 6. Самооцінка ролей. 7. Рефлексія.
МОДУЛЬ 2. ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ ТА САМОКОНТРОЛЬ			

№	Тема заняття	Мета і завдання	Види діяльності
4	<i>Усвідомлення емоцій та їх проявів</i>	Розвинути навички ідентифікації емоцій	1. «Карта емоцій». 2. «Емоційний барометр». 3. Тест міміки. 4. «Емоції в тілі». 5. «Мій тригер». 6. «Емоція у жесті». 7. Щоденник емоцій.
5	<i>Навички стабілізації й самоконтролю</i>	Засвоїти техніки саморегуляції	1. Дихання «4–7–8». 2. «Квадратне дихання». 3. Майндфулнес. 4. «Стоп – аналіз – дія». 5. Рольові сцени. 6. «Мій спосіб заспокоїтись». 7. Рефлексія.
6	<i>Керування емоціями у конфліктних ситуаціях</i>	Відпрацювати самоконтроль під час конфлікту	1. Відеоаналіз. 2. «Емоційні пастки». 3. «Зміна перспективи». 4. Рольова гра. 5. «Підтримай та стабілізуй». 6. «Що допомагає мені не вибухнути». 7. Рефлексія.

МОДУЛЬ 3. АСЕРТИВНА КОМУНІКАЦІЯ

№	Тема заняття	Мета і завдання	Види діяльності
7	<i>Стили поведінки у взаємодії</i>	Усвідомити відмінності між стилями поведінки	1. Міні-лекція. 2. «Трикутник поведінки». 3. Аналіз ситуацій. 4. «Мій типовий стиль». 5. Рольові сцени. 6. «Ризики та ресурси стилів». 7. Рефлексія.
8	<i>Формування навичок «Я-повідомлення»</i>	Навчитися висловлювати потреби конструктивно	1. Обговорення принципів. 2. «Переформулюй». 3. «Говорю про себе». 4. Сцени «Попроси без тиску». 5. Аналіз помилок. 6. «Конструктивний протест». 7. Рефлексія.

9	<i>Комунікація у складних ситуаціях</i>	Відпрацювати асертивність при незгоді	1. Кейс «Важка розмова». 2. «Вислови незгоду». 3. «Коротке чітке повідомлення». 4. «Говорю про межі». 5. Дискусія «Чому я мовчу?». 6. «Зламаний запис». 7. Рефлексія.
МОДУЛЬ 4. КОНФЛІКТНА ВЗАЄМОДІЯ ТА КОМАНДНА РОБОТА			
№	Тема заняття	Мета і завдання	Види діяльності
10	<i>Типи поведінки у конфлікті та їх наслідки</i>	Усвідомити власні патерни у конфлікті	1. Тест Томаса–Кілманна. 2. «П'ять стилів у дії». 3. Рольові сюжети. 4. Обговорення переваг та ризиків. 5. «Моя стратегія». 6. «Зміна стратегії». 7. Рефлексія.
11	<i>Стратегії співпраці та компромісу</i>	Навчити технік переговорів	1. «Пошук спільного». 2. «Переговори вдвох». 3. «Карта вирішення конфлікту». 4. Кейс «Шкільний спір». 5. «Три варіанти рішення». 6. «Зміна фокусу». 7. Рефлексія.
12	<i>Командна взаємодія та спільний продукт</i>	Розвинути співпрацю і відповідальність	1. «Башта». 2. «Мої сильні сторони». 3. Аналіз ролей. 4. «Управління ресурсами». 5. Проект «Кодекс взаємодії». 6. Презентація. 7. Підсумкова рефлексія.
ПІДСУМКОВИЙ МОДУЛЬ			
№	Тема заняття	Мета	Види діяльності
13	<i>Інтеграція навичок, аналіз змін, завершення програми</i>	Узагальнити досвід, підтримати мотивацію до подальшого розвитку	1. Анкета змін. 2. «Дерево змін». 3. «Моя сильна сторона». 4. Колективний колаж. 5. Міні-інтерв'ю. 6. Коло вдячності.

Тренінгова програма базується на комплексі інтерактивних, соціально-психологічних та емоційно орієнтованих методів, спрямованих на розвиток саморегуляції, комунікативної компетентності та конструктивних моделей поведінки підлітків. Нижче подано характеристику методів, використання яких передбачено програмою.

1. Групові дискусії та тематичне обговорення. Це один із базових методів тренінгової роботи, який дозволяє створити безпечний простір для обміну досвідом, формування рефлексії та усвідомленого ставлення до власної поведінки. У програмі дискусії використовуються в модулях адаптації, емоційної регуляції та конфліктної взаємодії. Обговорення дає можливість:

- вербалізувати власні переживання та погляди;
- усвідомити відмінність позицій і моделей реагування;
- посилити групову згуртованість через взаємне слухання та підтримку.

2. Рольові ігри та моделювання соціальних ситуацій. Метод використовується для опрацювання комунікативних навичок, асертивності та поведінки у конфліктних ситуаціях. У програмі включено вправи на розігрування сцен («П'ять стилів у дії», «Вислови незгоду», «Як зберегти спокій у конфлікті»), що дозволяють учням безпечно експериментувати з новими стратегіями поведінки. Переваги методу:

- дає можливість відчувати наслідки різних моделей поведінки;
- розвиває емпатію через спробу побачити ситуацію очима іншого;
- сприяє перенесенню тренінгових навичок у реальні життєві ситуації.

3. Вправи на саморегуляцію та емоційну стабілізацію. У програмі застосовано практики, спрямовані на відновлення емоційної рівноваги, керування імпульсивними реакціями та зниження стресу:

- дихальна техніка «4–7–8»;
- короткі майндфулнес-практики (сканування тіла);
- вправа «Стоп – аналіз – дія»;
- емоційні барометри та щоденники емоцій.

Ці методи ґрунтуються на моделі емоційної регуляції Дж. Гросса й довели ефективність у розвитку здатності підлітків до самоконтролю та усвідомленості.

4. Асертивні техніки комунікації. Метод є ключовим для формування конструктивної взаємодії в міжособистісних стосунках. У програмі він представлений через:

- аналіз стилів поведінки (пасивний, агресивний, асертивний);
- тренування використання «Я-повідомлень»;
- вправи на переформулювання звинувачувальних фраз у конструктивні;
- рольові сцени з відстоювання меж або висловлення незгоди.

Методика допомагає підліткам формувати внутрішню впевненість, знижувати агресивність та вчитися вирішувати суперечки без конфронтації.

5. Кооперативні ігри та командні завдання. У модулі командної взаємодії застосовуються групові вправи, які потребують спільного пошуку рішень, розподілу ролей та координації дій:

- вправа «Башта» (створення конструкції з обмежених ресурсів);
- групове планування («Наші правила ефективної взаємодії»);
- вправа «Консенсус за 5 хвилин»;
- проєктні та творчі завдання.

Завдяки цим методам формується відповідальність за спільний результат, вміння домовлятися та чути інших членів групи.

6. Кейс-метод (робота із ситуаціями). У програмі використано аналіз практичних кейсів («Острів», «Пошук спільного»), який допомагає учням застосувати набуті навички у змодельованих життєвих обставинах. Кейс-метод дозволяє:

- оцінити різні варіанти поведінки в ситуації вибору;
- знайти компромісні та співпраці орієнтовані рішення;
- навчитися аргументувати власні позиції.

7. Рефлексивні техніки. Рефлексія – один із центральних компонентів тренінгового процесу, оскільки забезпечує усвідомлення індивідуальних змін та групової динаміки. У програмі використовуються:

- рефлексивні кола наприкінці заняття;
- вправи «Мій ресурс безпеки», «Мій розвиток»;
- завершальна вправа «Дерево змін».

Ці методи сприяють поглибленню саморозуміння та інтеграції отриманих знань у власний досвід.

8. Робота в малих групах. Малі групи формуються для:

- аналізу ситуацій;
- виконання творчих завдань;
- колективного прийняття рішень;
- взаємного представлення (вправа «Портрет у трійках»).

Метод дає змогу підліткам відпрацювати навички комунікації в безпечнішому, менш стресогенному форматі, ніж велика група, та поступово збільшувати рівень включеності.

Оцінювання передбачає поєднання кількісних та якісних методів:

1. Повторне діагностування. Після завершення програми учні проходять ті самі опитувальники, що й на діагностичному етапі: тест Є. Ейдмана (вольовий самоконтроль), методику К. Томаса (конфліктні стилі), опитувальник Т. Лірі (міжособистісні взаємини) та тест Х. Шмішека (акцентуації характеру). Порівняння результатів дозволяє кількісно оцінити зміни.

2. Анкетування учасників. Після останнього заняття проводиться опитування, де підлітки оцінюють корисність програми, описують, які навички вдалося розвинути, та визначають сфери, над якими потрібно працювати надалі.

3. Педагогічне спостереження. Класний керівник та соціальний педагог моніторять поведінку учнів до й після тренінгу, звертаючи увагу на участь у групових видах діяльності, дисциплінованість та способи реагування на конфліктні ситуації.

4. Аналіз динаміки групи. Під час тренінгу фіксуються зміни у згуртованості, комунікаційних стилях, ступені конфліктності. Це обговорюється на підсумковому занятті.

Планований ефект від реалізації програми охоплює кілька рівнів змін. Передусім очікується помітне зростання здібності підлітків керувати власними емоційними реакціями: після серії вправ і технік саморегуляції школярі матимуть інструменти для контролю імпульсивності та подолання стресу. Зниження деструктивних конфліктів стане наступним результатом – завдяки тренуванням у переговорах, співпраці та компромісах учасники зможуть уникати агресивних або пасивних сценаріїв і обирати продуктивні стратегії.

Програма націлена на розвиток асертивності: у процесі занять підлітки опановуватимуть способи висловлювати свої потреби та почуття з повагою до опонента, що сприятиме підвищенню впевненості та взаєморозумінню. Розвиток командної роботи та згуртованості проявиться у зміцненні почуття єдності, готовності до взаємопідтримки та колективного прийняття рішень. Нарешті, посиляться соціально-психологічна включеність: ті учні, які раніше уникали участі, отримають позитивний досвід співпраці та відчують себе частиною групи.

Запропонована програма узагальнює досвід сучасних соціально-педагогічних тренінгів, реалізує рекомендації міжнародних та українських підходів до соціально-емоційного навчання, а також враховує

специфіку класу. Її реалізація дозволяє не лише розвивати емоційну стійкість, навички конструктивної взаємодії й асертивності у підлітків, але й створювати підґрунтя для здорової та підтримувальної шкільної атмосфери.

2.3. Оцінка ефективності тренінгового методу у профілактичній роботі соціального педагога з підлітками в умовах закладу загальної середньої освіти

Комплексна профілактична програма має цінність лише тоді, коли вона приводить до відчутних змін у поведінці, соціальних навичках та емоційній регуляції підлітків. Саме тому оцінювання ефективності стало завершальним етапом нашого дослідження. Оцінювали не лише статистичні зміни за діагностичними шкалами, а й динаміку поведінки учасників у ході занять, їхні суб'єктивні враження та погляд педагогів на зміни в класі.

На початкових сесіях дев'ятикласники були стриманими, обережно відкривались, часто очікували підказок від тренера. Багато хто боявся висловлювати власну думку, а під час вправ емоційної регуляції демонстрував зовнішній скепсис або невміння фокусуватися на внутрішніх відчуттях. Разом з тим цікавість до нового формату та невимушений стиль спілкування поступово знімали напруження. Вправи на знайомство і групові завдання («Сліпий провідник», «Будівельники мосту») допомогли створити атмосферу довіри; підлітки почали відкритіше ділитися емоціями, підтримувати одне одного, а на третій-четвертій зустрічі у групі з'явилися жарти й взаємні ініціативи.

Першим складним блоком виявився модуль емоційної регуляції: підлітки визнавали, що важко зупиняти імпульсивні реакції, особливо у конфліктних ситуаціях. Практика щоденного емоційного щоденника та дихальні техніки змінили ситуацію: учасники почали помічати зв'язок між емоціями та поведінкою й ділитися власними способами стабілізації.

Позитивним моментом стало також усвідомлення, що навіть коротка пауза може змінити результат конфлікту; цю тезу учні зафіксували в анкетах.

У модулі асертивної комунікації перші спроби говорити про власні потреби без агресії давалися важко. Рольові ігри із використанням формули «Я-повідомлення» спершу були сприйняті як вправи для «малюків», однак після обговорення реальних ситуацій (несправедлива оцінка, батьківські заборони) підлітки почали активно застосовувати цей інструмент. Заняття з конфліктної поведінки й командної взаємодії відзначилися високою активністю: учні змагалися в пошуку компромісів, учились приймати колективні рішення, критично оцінювали власні домінуючі позиції та ролі. До кінця програми учасники сприймали тренерку як фасилітатора, а не суддю, і часто пропонували власні розв'язання ситуацій.

Після завершення програми кожен учень заповнив розгорнуту анкету, яка включала питання про корисність окремих модулів, складність вправ, комфортність атмосфери та зміни у ставленні до однокласників. 85 % респондентів відзначили, що тренінг допоміг краще розуміти власні емоції; 80 % – що навчилися висловлювати свою позицію без образ; 70 % – що стали частіше співпрацювати, ніж суперничати. Як позитивні моменти учасники назвали практичність вправ, підтримку з боку тренера та відчуття командного духу; складнощами – необхідність контролювати емоції під час рольових ігор та виходити з зони комфорту, висловлюючи особисті думки перед групою.

Класний керівник та соціальний педагог на основі спостережень відзначили зростання активності у раніше пасивних учнів, зменшення випадків відкритих зіткнень та підвищення культури спілкування: підлітки стали слухати один одного, пропонувати компромісні рішення, рідше використовували сарказм і знецінення. Більш емоційні учасники навчилися зробити паузу, а домінуючі – залучати до обговорення тих, хто мовчав.

Одним із головних досягнень стало підвищення відкритості й довіри всередині групи: учасники почали добровільно ділитися особистими переживаннями, звертатись за підтримкою та підтримувати інших. Набуті

навички емоційної регуляції виявились корисними не лише у межах тренінгу, а й під час шкільних конфліктів, коли підлітки застосовували техніку «Стоп – аналіз – дія» та звертались до компромісу. Позитивним враженням для учнів стала можливість самостійно обирати форми роботи (робота в парах, трійках, малі групи), що сприяло різноманітності і підтримувало інтерес.

Найважливішим методом оцінки динаміки змін є повторне діагностичне обстеження учасників програми. Результати представлені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Зміни у діагностичних показниках після тренінгу

Компонент / Показники	До тренінгу	Після тренінгу	Динаміка
Вольова саморегуляція	Високий – 25 %, середній – 55 %, низький – 20 %	Високий – 35 %, середній – 55 %, низький – 10 %	Зростання високого рівня на 10 %, зменшення низького на 10 %
Наполегливість	Високий – 25 %, середній – 50 %, низький – 25 %	Високий – 35 %, середній – 55 %, низький – 10 %	Зменшення низького рівня на 15 %
Самовладання	Високий – 25 %, середній – 45 %, низький – 30 %	Високий – 40 %, середній – 50 %, низький – 10 %	Зменшення низького рівня на 20 %
Стили поведінки у конфлікті (за Томасом-Кілманном)	Співпраця – 40 %, компроміс – 25 %, уникнення – 20 %, суперництво – 10 %, пристосування – 5 %	Співпраця – 55 %, компроміс – 30 %, уникнення – 10 %, суперництво – 5 %, пристосування – 0 %	Зростання співпраці на 15 %, зменшення суперництва та уникнення
Міжособистісні типи (Т. Лірі)	Співпрацюючий – 40 %, альтруїстичний –	Співпрацюючий – 45 %, альтруїстичний –	Зменшення домінантних проявів

	30 %, домінуючий – 20 %, інші – 10 %	30 %, домінуючий – 15 %, інші – 10 %	
Акцентуації характеру (Х. Шмішек)	Емотивний – 70 %, циклотимічний – 65 %, гіпертимний – 60 %, екзальтований – 55 %, педантичний – 40 %, застрягаючий – 35 %, збудливий – 20 %, тривожний – 15 %	Емотивний – 75 %, циклотимічний – 60 %, гіпертимний – 55 %, екзальтований – 50 %, педантичний – 35 %, застрягаючий – 25 %, збудливий – 10 %, тривожний – 10 %	Зменшення збудливих і тривожних проявів

Узагальнені результати повторного вимірювання демонструють підвищення вольової саморегуляції: 12 учасників (60 %) перейшли до високого рівня, 6 (30 %) залишилися на середньому, низький рівень знизився до 10 %. У субшкалах «наполегливість» та «самовладання» також відзначено приріст: високі показники збільшилися до 35–40 %, а низькі – зменшилися втричі. Це свідчить про зміцнення навичок подолання перешкод, послідовності та контролю емоційних реакцій.

Зміни у стилях поведінки показали, що учні стали частіше користуватися співпрацею (55 %) і компромісом (30 %), а частка уникнення та суперництва зменшилася до 10 % і 5 % відповідно. Аналіз міжособистісних стосунків за Т. Лірі виявив зростання співпрацюючого типу до 45 % і зменшення домінуючого до 15 %; альтруїстичний тип залишився стабільним, що свідчить про збереження підтримувальної атмосфери. Показники акцентуацій характеру засвідчили зменшення збудливості й тривожності, а отже, підлітки стали менш імпульсивними та більш впевненими.

Серед труднощів, що були зафіксовані під час проведення тренінгової програми, варто відзначити кілька стійких тенденцій. По-перше, на

початкових етапах учні демонстрували стриманість і певний внутрішній спротив вправам, пов'язаним із усвідомленням та вербалізацією власних емоцій. Це зумовлювалося як недостатнім досвідом рефлексії, так і відсутністю сформованих навичок самоспостереження у частини підлітків.

По-друге, складнощі виникали під час опрацювання технік асертивного висловлювання. Для деяких учасників виявилось психологічно непросто відкрито формулювати незгоду або окреслювати власні межі, що спричиняло ситуативний дискомфорт і потребувало додаткового тренування. Лише після кількох сесій, систематичної практики та аналізу власних відповідей в анкетах учні почали впевненіше застосовувати конструктивні мовленнєві формули та демонструвати більшу гнучкість у міжособистісних ситуаціях.

Попри початкові труднощі, результати комплексної оцінки підтвердили ефективність тренінгового підходу. Зіставлення даних тестування, анкетування та педагогічних спостережень дало можливість отримати цілісну, багатовимірну картину позитивних змін у групі. Виявлено зростання показників емоційного й поведінкового самоконтролю, переорієнтацію конфліктних стратегій у бік співпраці та компромісу, зниження рівня імпульсивності, а також зміцнення групової згуртованості.

Таким чином, тренінгова програма не лише забезпечила засвоєння знань, а й сприяла формуванню нових стійких моделей емоційної та соціальної поведінки. Комплексний профілактичний підхід, побудований на тренінгових методах, може розглядатися як ефективний інструмент соціального педагога у розвитку стійкості, асертивності та відповідальної взаємодії в підліткових колективах.

Оцінка успішності тренінгового методу передбачає не лише аналіз динаміки діагностичних показників, але й визначення умов, за яких програма набула розвитку та забезпечила позитивні зміни. У ході реалізації занять було визначено низку чинників, які найбільш суттєво вплинули на якість навчально-профілактичної взаємодії та результативність роботи з учнями.

1. Особистість та професійна позиція тренера

Ефективність тренінгової програми значною мірою визначалася професійними якостями тренера та його здатністю вибудувати безпечний простір для взаємодії. Тренер виконував функцію фасилітатора, орієнтованого не на трансляцію готових знань, а на стимулювання активності групи, постановку відкритих запитань, розвиток критичного мислення та підтримку власного пошуку учасниками оптимальних рішень. Такий стиль роботи відповідає сучасним підходам до соціально-педагогічної взаємодії, де ключовими є партнерські стосунки, уважність до емоційного стану групи, ненасильницька комунікація та чутливість до потреб підлітків.

Важливим чинником був особистий приклад тренера: демонстрація відкритості, поваги, вміння конструктивно висловлювати незгоду та зберігати самоконтроль у дискусійних ситуаціях створювали модель поведінки, яку учасники могли інтеріоризувати. Завдяки цьому знижувався рівень тривоги у групі, формувалася довіра й підвищувалася готовність брати участь у рефлексивних та рольових вправах.

2. Мотивація учасників та залученість у тренінговий процес

Висока мотивація учнів, сформована під час вступного модуля, стала визначальним чинником успішного перебігу тренінгу. Застосування принципів партисипаторної освіти – звернення до життєвого досвіду учасників, цінування їхніх висловлювань, надання можливості впливати на структуру й зміст роботи – сприяло виникненню внутрішньої зацікавленості. Учні швидше долали початкову скутість, активніше включалися у вправи та проявляли ініціативу в обговореннях.

Спостереження показали, що мотивованість безпосередньо корелювала з готовністю виконувати складні рефлексивні завдання, зокрема пов'язані з аналізом власних емоційних реакцій та конфліктних стратегій. Поступово група перейшла від поверхового спілкування до більш глибокого осмислення ситуацій, що свідчить про якісні зміни у залученості.

3. Групова динаміка та структурні особливості взаємодії

На початку тренінгу у групі спостерігалася виражена ієрархічність: частина учнів уже мала стабільні лідерські позиції, що могло призводити до диспропорції в активності та домінування окремих думок. Для мінімізації цього впливу було застосовано правила рівного доступу до висловлювання, а також техніки ротації ролей у партнерських та групових вправах.

Унаслідок цього поступово сформувався більш збалансований простір взаємодії. Учні, які зазвичай залишалися пасивними, почали частіше проявляти ініціативу, а домінантні учасники – демонстрували здатність слухати та враховувати позиції інших. Розвиток групової згуртованості став помітним уже з середини програми, коли підлітки почали проявляти підтримку одне одному, знижувався рівень змагальності та підвищувалася конструктивність дискусій.

4. Підтримка з боку класного керівника та педагогічного колективу

Зворотний зв'язок учителя відіграв важливу роль у корекції змісту занять. Класний керівник надавав інформацію про актуальні проблеми міжособистісних взаємин у класі, що дозволило адаптувати тематику рольових ситуацій, підбирати вправи відповідно до потреб групи та вчасно реагувати на напружені взаємодії.

Спостереження педагога після кожного заняття дозволяли фіксувати зміни в поведінці учнів: зменшення конфліктності, покращення дисципліни, підвищення готовності брати участь у групових завданнях. Така підтримка створювала міст між тренінговим простором та повсякденним шкільним середовищем, що є ключовим чинником стійкості позитивних змін.

5. Організаційні умови та їхній вплив на ефективність

Організаційні аспекти значною мірою визначали динаміку роботи групи. Чітке дотримання розкладу, стабільність структури занять, наявність усіх необхідних матеріалів та комфортний простір сприяли зниженню напруги та підвищенню залученості. Підлітки значно краще включалися у роботу, коли заняття проходили без довгих перерв і в передбачуваному форматі.

Водночас поодинокі випадки пропусків, затримок або зміни часу занять негативно впливали на темп групової динаміки, особливо у модулях, де потрібна була висока концентрація (емоційна регуляція, асертивна комунікація). Це підтверджує важливість організаційної дисципліни та попереднього інформування учнів про можливі зміни.

Проведений аналіз результатів та чинників ефективності тренінгової роботи засвідчує її значний профілактичний потенціал, проте водночас виявив низку обмежень, що потребують урахування під час подальшого удосконалення програми. Їх систематизація є важливою для забезпечення стійкості позитивних змін та адаптації тренінгу до різних особливостей учнівських груп. Представлені нижче аспекти стосуються як організації процесу, так і змістових компонентів програми.

1. Часові обмеження та інтенсивність програми

Попри позитивну динаміку діагностичних показників, варто зазначити, що вісім (або дванадцять) занять не завжди є достатніми для формування стабільних навичок емоційної регуляції та асертивної комунікації. Деякі учасники продемонстрували значні зміни лише на останніх сесіях, що свідчить про потребу у:

- запровадженні підтримувальних зустрічей після завершення основного циклу;
- організації клубу розвитку навичок, де підлітки зможуть продовжувати тренування технік;
- включенні коротких «мікроінтервенцій» у повсякденне шкільне середовище через класних керівників.

Такі заходи допоможуть закріпити позитивні стратегії поведінки та запобігти «поверненню» до первинних моделей реагування.

2. Індивідуальні особливості та необхідність диференційованого підходу

Під час тренінгу було помітно, що частина учасників має вищий рівень тривожності, нестійкість емоційних реакцій або труднощі у комунікації, які

виходять за межі групового формату. Для таких підлітків тренінг є ефективним базовим інтервенційним інструментом, однак:

- доцільно поєднувати його з індивідуальними консультаціями психолога;
- у складних випадках – здійснювати індивідуальний супровід із можливістю залучення батьків.

Соціальний педагог має бути готовим скеровувати учнів до фахівців відповідно до етичних рекомендацій та принципів безпеки.

3. Підтримка сім'ї та залучення батьків

Як показав досвід реалізації програми, ефективність формованих навичок суттєво підвищується за умови їх підтримки у домашньому середовищі. Підлітки, чиї батьки були обізнані зі змістом занять і схвалювали тренінгову активність, демонстрували більш стабільну позитивну динаміку.

Для подальшого вдосконалення доцільно:

- проводити інформаційні зустрічі для батьків щодо принципів конструктивної комунікації;
- створювати короткі рекомендації (буклети, пам'ятки, онлайн-інструкції);
- заохочувати батьків підтримувати дитину у застосуванні технік емоційної регуляції та асертивного висловлювання вдома.

Таким чином зміцнюється зв'язок між тренінгом і сімейним вихованням, що підвищує стійкість поведінкових змін.

4. Використання цифрових інструментів та онлайн-компонентів

Підлітки сучасного покоління активно взаємодіють у цифровому просторі, тому інтеграція технологічних рішень може зробити програму більш доступною та привабливою. Перспективними є:

- створення закритої онлайн-групи для обміну враженнями, рефлексійними завданнями та порадами;
- використання додатків із вправами з майндфулнес, контролю емоцій та відстеження настрою;

- цифрові опитування між заняттями;
- відеозавдання або мікроуроки для закріплення засвоєного матеріалу.

Це дозволить розширити межі тренінгу, зробити навчання безперервним та більш адаптованим до реальних способів комунікації підлітків.

Урахування зазначених обмежень і рекомендацій підкреслює необхідність гнучкого, адаптивного та мультикомпонентного підходу до профілактичної роботи з підлітками.

Отже, проведений аналіз підтверджує, що тренінгові технології є ефективним інструментом профілактичної роботи соціального педагога. Завдяки попередній діагностиці вдалося визначити ключові проблемні зони підлітків і адаптувати програму до їхніх потреб. Реалізація тренінгу сприяла розвитку емоційної саморегуляції, покращенню комунікативних навичок, формуванню конструктивних стратегій вирішення конфліктів та зміцненню згуртованості класу. Програма стала площадкою для відвертого обміну досвідом, самопізнання та взаємопідтримки.

Водночас ефективність тренінгу залежить від особистості та професійності тренера, рівня мотивації учнів, підтримки з боку педагогів та умов реалізації програми. Подальше вдосконалення передбачає розширення тривалості курсу, залучення батьків, індивідуалізацію підходів і використання сучасних цифрових засобів. Досвід, отриманий у результаті цього дослідження, може бути використаний у майбутніх профілактичних програмах для підлітків як модель комплексної соціально-педагогічної роботи, що забезпечує гармонійний розвиток особистості та сприяє формуванню здорового шкільного середовища.

ВИСНОВКИ

Відповідно до мети та завдань дослідження можемо сформулювати наступні висновки.

1. Проведений огляд наукових джерел свідчить, що термін «тренінг» у науковій літературі розкривається через різні смислові акценти. Більшість авторів підкреслюють, що це активна форма навчання, яка поєднує передачу знань із цілеспрямованим формуванням умінь, навичок та установок. Тренінг характеризується гнучкістю форм: від навчальних семінарів до індивідуальних та групових занять, але завжди має чітко визначені цілі та направлений на практичні зміни в поведінці й ціннісних орієнтаціях.

Залежно від призначення виділяють: соціально-психологічні, психотерапевтичні, навчальні («навичкові»), бізнес-тренінги, аутотренінг, тренінги особистісного зростання та тренінги спілкування. Окрім формального поділу існує змістова класифікація: тренінги формування навичок (інструментальні) та тренінги зміни ставлень (особистісні), що відрізняються ступенем впливу на внутрішній світ людини.

Тренінг не замінює традиційні форми навчання, а доповнює їх, орієнтуючись не на відтворення знань, а на постановку запитань і пошук власних рішень. Він передбачає активну позицію учасників, суб'єкт-суб'єктну взаємодію та адаптацію до конкретних умов.

Роль тренера є ключовою: він одночасно керівник і фасилітатор, організатор групової динаміки та партнер для учасників. Особистісні характеристики (порядність, відповідальність, самовладання, гнучкість, тактовність, адекватна самооцінка, уміння підтримати та коригувати) визначають ефективність тренінгу. Ведучий виконує різні ролі – експерта, каталізатора, диригента, зразка учасника – і має обирати стиль керівництва (директивний, відсторонений, ситуаційний, рівноправного партнерства) залежно від цілей і динаміки групи. Особливо важливо, щоб він не

маніпулював групою, не переносив на роботу власні нерозв'язані проблеми та дотримувався етичних норм.

2. Підлітковий вік є кризовим і характеризується емоційною вразливістю, пошуком ідентичності, підвищеним інтересом до себе та бажанням самоствердитися. Швидкі соціокультурні зміни й суперечності між потребою в автономії та залежністю від дорослих ускладнюють вирішення вікових завдань, що підвищує потребу в психологічному супроводі.

У тренінговій роботі важливо враховувати провідні вікові протиріччя: між соціалізацією та індивідуалізацією; між реальними й декларованими соціальними нормами; між різними компонентами часової перспективи; між вимогами самопрезентації та потребою у приватному просторі; зміщення гендерних орієнтирів та функцію ризикової поведінки. Відповідно, центральний зміст роботи – допомогти підліткам усвідомити та конструктивно подолати ці суперечності.

Культурно-історичний підхід виокремлює домінанти підліткового віку – перспективу, романтику, егоцентризм і зусилля. Їх розвиток пояснює такі явища, як уявна аудиторія й особистий міф, схильність до ризику, прагнення героїзму та конфлікти з батьками. Тренінгова робота використовує ці домінанти як ресурс, пропонуючи «випробування» (складні вправи, мікровчинки), рольові ігри та театральні елементи, щоб молодь безпечно виходила за межі звичних моделей поведінки.

Відносини у групі підлітків базуються на потребі підтримки та визнання. Тренінг створює атмосферу прийняття і довіри, де кожен може висловити почуття й отримати зворотний зв'язок від ровесників. Приклади дорослих (тренера) відіграють важливу роль у демонстрації незалежної, відповідальної поведінки та вмінні будувати кордони без втрати близькості.

3. До дослідження було залучено 20 дев'ятикласників, що знаходяться на межі між дитинством і юністю. Попередня діагностика виявила індивідуальні та групові особливості, необхідні для побудови програми.

Інструментарій діагностики охоплював п'ять компонентів: вольова саморегуляція (методика Є. Ейдмана), стилі поведінки в конфлікті (тест Томаса–Кілманна), типи міжособистісної взаємодії (методика Т. Лірі), акцентуації характеру (опитувальник Х. Шмішека) та соціально-педагогічна включеність (характеристика класного керівника).

Результати показали, що 55 % учасників мають середній рівень вольової саморегуляції, 25 % – високий і 20 % – низький; найбільш проблемною є здатність контролювати емоції. За стилями поведінки у конфлікті домінують співпраця (40 %) та компроміс (25 %); уникнення (20 %) і суперництво (10 %) менш виражені. Переважають кооперативні й альтруїстичні типи взаємодії (70 %), але 20 % виявляють незалежно-домінантні тенденції.

Акцентуації свідчать про високу емоційність (емотивний тип – 70 %), циклотимічність (65 %), гіпертимність (60 %) і екзальтованість (55 %), що потребує розвитку навичок емоційної регуляції. Окремі риси (збудливий, тривожний типи) вимагають індивідуальної уваги. Класний керівник відзначив загалом позитивну атмосферу, але звернув увагу на необхідність розвитку самоконтролю й згуртованості.

Анкетування учасників підтвердило, що підлітки очікують від тренінгу навчитися контролювати емоції, конструктивно вирішувати конфлікти, працювати в команді й відстоювати власну позицію. Усе це обґрунтувало вибір тем і методів програми.

4. На основі діагностичних даних створено профілактичну програму з десяти інтерактивних занять для двох підгруп дев'ятикласників. Програма побудована за модульним принципом і включає: адаптацію та згуртування (розроблення правил, вправи на довіру й командну співпрацю); розвиток емоційної регуляції (усвідомлення емоцій, дихальні техніки, майндфулнес, вправи «Стоп – аналіз – дія»); формування асертивної комунікації (відмінності між стилями поведінки, «Я-повідомлення», вправи на відстоювання меж); конструктивне розв'язання конфліктів (рольові ігри,

переговорні техніки); командну взаємодію (вироблення колективних правил, спільний проект); підсумковий модуль (рефлексія, інтеграція навичок).

Робота ґрунтувалася на принципах добровільності, конфіденційності, емоційної безпеки, партнерської взаємодії, активності, розвитковості, рефлексивності та взаємоповаги. Використовувалися дискусії, рольові ігри, вправи на саморегуляцію, асертивні техніки, кооперативні ігри, аналіз кейсів та рефлексивні методи.

Після завершення програми проведено повторне діагностування. Рівень вольової саморегуляції істотно зріс: частка учнів з високими показниками збільшилася до 35–40 %, а низькі показники зменшилися вдвічі. Більшість підлітків почали обирати співпрацю (55 %) і компроміс (30 %) як домінуючі стилі поведінки; знизилася частка уникнення та суперництва. Показники домінантності у міжособистісних взаєминах зменшилися, а співпраця та альтруїзм залишилися на високому рівні. Зменшилася вираженість збудливих і тривожних акцентуацій.

Суб'єктивні відгуки учасників (85 % – краще розуміють свої емоції; 80 % – навчилися висловлювати позицію без образ; 70 % – частіше співпрацюють) та спостереження педагогів підтвердили зміни: учні стали більш відкритими, впевненими, рідше конфліктували, охочіше працювали в команді. Особливі труднощі відзначалися у вправах на вербалізацію почуттів і відстоювання меж, але регулярне тренування дозволило їх подолати.

Ефективність програми забезпечувалася професіоналізмом тренера, мотивацією учасників, збалансованою груповою динамікою, підтримкою класного керівника та організаційною дисципліною. Водночас зазначено, що для стійкого результату бажано проводити підтримувальні сесії, залучати сім'ї учнів, індивідуалізувати роботу з тривожними або імпульсивними підлітками та використовувати цифрові інструменти для міжмодульного зв'язку.

Загалом досвід реалізації програми показав, що тренінговий підхід є ефективним інструментом профілактичної роботи соціального педагога: він сприяє розвитку емоційної саморегуляції, асертивних комунікаційних

стратегій, навичок конструктивної взаємодії та зміцненню згуртованості й позитивного соціального клімату в класі.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розширення вибірки та перевірку ефективності тренінгових програм у різних типах освітніх закладів. Перспективним є вивчення довготривалих ефектів тренінгу, зокрема змін у поведінці та емоційній регуляції підлітків після завершення занять.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєва А.В. Застосування тренінгових технологій у процесі підвищення професійної конкурентоздатності особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. №9. С. 34-42.
2. Баб'як Т. Тренінг спілкування "Дозволь собі бути щасливим». *Психолог*. 2003. №38. С. 4-20
3. Баранова Н. П. Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності. Харків : Основа, 2010. 159 с.
4. Барко В.І. Методика використання тренінгових вправ змістовного плану у підготовці управлінців. *Практична психологія та соціальна робота* 2004. №7. С.26-30.
5. Барко В.І. Розвиток здібностей і творчого потенціалу. *Обдарована дитина*. 2005. № 1. С. 27-29
6. Барна М.В. Програма соціально-психологічного тренінгу з розвитку емпатійності майбутніх практичних психологів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. №12. С. 50-66.
7. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія. Київ : Наук. світ, 2006. 363 с.
8. Біляковська О. Інтерактивні технології навчання як ефективний засіб підвищення якості педагогічної підготовки студентів у класичному університеті. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4
9. Блінов О. А. Особливості організації проведення психологічного тренінгу. *Вісник. Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. Серія: Психологічні науки*. Випуск 12. –К. : КиМУ, 2008. С.9–23.
10. Богуславська О. Як не загубитися у розмаїтті тренінгових програм. Веб-сайт. URL: <http://www.b17.ru/article/2704/> (дата звернення: 13.04.2023)
11. Борисова Н. Розвиток навичок емоційної саморегуляції. *Психолог*. 2008. №10. С. 21-24.

12. Борисюк А. Апробація соціально-психологічного тренінгу та аналіз його ефективності. *Соціальна психологія*. 2010. №4(42). С.103-114.
13. Брусенцева О. А. Впровадження інноваційних педагогічних технологій як складова розвитку вищої освіти в сучасних умовах. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 4 Веб-сайт. URL: <http://tme.uomo.edu.ua/docs/4/10bruemt.pdf>. (дата звернення 16.04.2023)
14. Васлоян О. К., Москаленко В. Л., Новохатня К. А. Тренінгова програма для дівчат-підлітків «Вчимося керувати емоціями». URL: <https://psychologdcpp.in.ua/wp-content/uploads/2019/10/programi/file137.pdf> (дата звернення: 12.09.2025)
15. Гриньова М. В. *Профілактика девіантної поведінки підлітків: тренінгові технології*. Полтава: ПНПУ, 2018. 112 с.
16. Гуменюк О. Є. *Соціально-психологічний тренінг у роботі з підлітками: метод. посіб.* Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2019. 96 с.
17. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інтерактивні технології навчання у вищому педагогічному навчальному закладі: навч. посіб. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. 309 с.
18. Годун Т.О., Завацька Л. М. Тренінг як метод профілактичної роботи соціального педагога з підлітками в умовах закладу загальної середньої освіти. *П'ятнадцяті Сіверянські соціально-психологічні читання: Матеріали Міжнародної ювілейної наукової конференції (25 квітня 2025 року, м. Чернігів) / За наук. ред. Н. І. Зайченко. Т.2. Соціальна робота та педагогіка. Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2025. С.11-16.*
19. Джонсон Девід В. Соціальна психологія : тренінг міжособистісного спілкування / пер. з англ. В. Хомика. Київ : Вид. дім «КМ Академія», 2003. 288 с.
20. Євдокімова Н.О., Швалб Ю.М. Навчальний тренінг як технологія підготовки фахівця у вищому навчальному закладі. *Наук. Вісник Миколаїв. Держ. Ун-ту імені В.О.Сухомлинського: зб. Наук. Праць. Т.2. вип. 7. Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2011. С. 121-128.*

21. Журавська Л. М. Соціально-психологічний тренінг: розвиток якостей особистості працівників сфери туризму: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. 312 с.
22. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Теорія та практика психологічних тренінгів. К.- Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2019. 209 с.
23. Караман О. Л. Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : монографія. Луганськ : Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2012. 447 с.
24. Карамушка Л. М. Психологічні тренінги для підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій (реалізація технологічного підходу) : Навч. посібник. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 144 с.
25. Карпенко Є. Основи психотренінгу : навч. посібник. Дрогобич, 2015. 78 с.
26. Керик О. Використання тренінгових технологій у професійній підготовці фахівців соціальної сфери. *Молодь і ринок*. 2015. №2. С. 136-140.
27. Кисельова О. М. Групові форми роботи у соціально-педагогічній діяльності: метод. рекомендації. Київ: НАПН України, 2018. 72 с.
28. Коваленко А. Б. Формування навичок конструктивної взаємодії підлітків у тренінгових групах. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2019. № 2. С. 56–62.
29. Литвинов А.С. Педагогічний провайдинг інновацій в освіті: навч. Посібник / за заг.наук.ред. д. пед.. н., проф. В.В. Борисова. Суми. Університетська книга, 2017. 265 с.
30. Литовченко Н.Ф. Професійно орієнтований тренінг самопізнання та саморегуляції. Навчально-методичні матеріали для тренінгових занять студентів педагогічних вузів. Ніжин:НДПУ,2002.72с.
31. Лук'янова Л. Б., Токарева Н. М. Психологічна підтримка підлітків у кризових ситуаціях: тренінгові технології. *Педагогічний дискурс*. 2021. № 30. С. 159–165.

32. Марьєнко І. В. Конфлікти в шкільному середовищі та стратегії їх попередження. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*. 2021. № 5. С. 41–45.
33. Марьєнко І. В. Конфлікти в шкільному середовищі та стратегії їх попередження. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*. 2021. № 5. С. 41–45.
34. Матійків І. М. Основи тренерської майстерності. Львів : Компанія «Манускрипт», 2012. 392 с.
35. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу. Київ : МАУП, 2004. 192 с.
36. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка: досвід та перспективи : монографія. Запоріжжя : Запоріз. держ. ун-т, 1999. 248 с.
37. Нестуля С.І., Нестуля О.О., Карманенко В.В. Тренінг лідерських якостей та практичних навичок менеджера: навч. Посіб. Київ: Знання, 2013. 358 с.
38. Опивалова О.В. Хто і як тренується на тренінгах. *Студія бізнесу*. Веб-сайт. URL: <http://www.trn.ua/articles/217/>. (дата звернення 01.04.2023)
39. Осадченко І.І. Сутність та класифікація тренінгів як занять у вищій школі. *Наукові записки Вінниць. держ. ун-ту ім. М. Коцюбинського: зб. наук. пр. Сер.: Педагогіка і психологія*. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. Вип. 27. С. 301-308.
40. П'ятакова Г. П., Заячківська Н. М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: навч.метод. посіб. для студентів та магістрантів вищої школи. Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. 55с
41. Пометун О. І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник. Київ : Видавництво «А.С.К.», 2004. 192 с.
42. Психотренінг:метод. вказівки до вивч. курсу для студ. гуманіт. спец. / уклад. Г.А. Кошонько. Хмельницький:ХНУ,2010.-111с

43. Рева О.М. Програма навчальної дисципліни «Тренінг особистісного зростання». Київ: КиМУ, 2003. 8 с.
44. Розвиток мотивуючих лідерських навичок. *Персонал*. 2009. №1. С. 132-136.
45. Рудь О. М. Психолого-педагогічні умови розвитку емоційної саморегуляції підлітків. *Психологія і суспільство*. 2017. № 3. С. 118–126.
46. Савицька О.В. Психологічний тренінг як засіб розвитку та психокорекції професійної свідомості студентів. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Проблеми сучасної психології. 2017. Випуск 38, 2017. С. 350-359
47. Савчук О. В. Ненасильницька комунікація як ресурс розвитку емоційної компетентності підлітків. *Психологічні перспективи*. 2020. № 36. С. 134–145.
48. Савчук О. В. Ненасильницька комунікація як ресурс розвитку емоційної компетентності підлітків. *Психологічні перспективи*. 2020. № 36. С. 134–145.
49. Саханюк С. Тренінг соціальної адаптації. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 2. С. 91-99.
50. Семенова О. В. Розвиток емоційної компетентності підлітків у груповій роботі. *Психологічний часопис*. 2020. № 6. С. 72–83.
51. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія : довідкове видання / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 336 с.
52. Соціально-психологічний тренінг: прогн. курсу і метод. вказівки до викон. лаб.- практи. робіт та самостійної роботи для студ. напряму підготовки "Соціальна робота" / уклад. І.В. Томаржевська. Хмельницький:ХНУ, 2010. 33с
53. Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. Для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів після диплом. освіти / за наук. ред. Л.М. Карамушки. Київ: Фірма «ІНКОС», 2005. 366 с

54. Технологія тренінгу / за заг. ред. С. Максименко. Київ : Главник, 2005. 112с.
55. Тренінг успіху. Обдарована дитина. 2004. №7. С.29-34.
56. Трофимова Н. Є. Формування соціально-комунікативних навичок підлітків засобами тренінгу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія». 2022. № 13. С. 44–51.
57. Федорченко Л. В. Тренінгові технології в роботі соціального педагога: навч.-метод. посіб. Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, 2017. 180 с.
58. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання: навч. посіб. Київ: «Центр учбової літератури», 2014. 250 с.
59. Ханецька Н.В. Секрети ефективного психотерапевта: теоретико-практичний посібник. Хмельницький: 2012. с. 180.
60. Хоменко К. В. Програма психокорекції самоствалення: особливості використання в юнацькому віці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 12: Психологічні науки. Випуск 7(52), 2018. С. 157-165
61. Чубук Р.В. Соціальна педагогіка : навчальний посібник. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2013. 348 с.
62. Brown K. W., Ryan, R. M., Creswell, J. D. Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, 2007. 18(4), P. 211-237
63. Burks D. J., Robbins, R. Psychologists' authenticity: Implications for work in professional and therapeutic settings. *Journal of Humanistic Psychology*, 2012, 52(1), P. 75-104
64. CASEL. *Core SEL Competencies Framework*. Chicago, 2020. URL: <https://casel.org> (дата звернення: 06.12.2025).
65. Council of Europe. *Bookmarks: Combat Hate Speech through Human Rights Education*. Strasbourg: Council of Europe, 2016. 112 p.
66. Council of Europe. *COMPASS: Manual on Human Rights Education with Young People*. Strasbourg: Council of Europe, 2015. 440 p.

67. Durlak J. A., Weissberg R. P., et al. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Interventions. *Child Development*. 2011. Vol. 82, № 1. P. 405–432.
68. Gillies J., Neimeyer, R. A. Loss, grief, and the search for significance: Toward a model of meaning reconstruction in bereavement. *Journal of Constructivist Psychology*, 2006. 19(1), 31-65
69. Keith N., Frese, M. Effectiveness of error management training: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 2008. 93(1), P. 59-69
70. Rosenberg M. *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Encinitas, CA: PuddleDancer Press, 2015. 264 p.
71. Salas E., DiazGranados, D., Klein, C., Burke, C. S., Stagl, K. C., Goodwin, G. F., Halpin, S. M. Does team training improve team performance? A meta-analysis. *Human factors*, 2008. 50(6), P. 903-933
72. Stroebe M., Schut, H., Finkenauer, C. The traumatization of grief? A conceptual framework for understanding the trauma-bereavement interface. *Israel journal of psychiatry and related sciences*, 2001. 38(3/4), P. 185-201
73. Taylor P. J., Russ-Eft, D. F., Chan, D. W.. A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of applied psychology*, 2005. 90(4), P. 692-709
74. Tuckman B. W., Jensen, M. A. C. Stages of small-group development revisited. *Group Facilitation: A Research & Applications Journal*, 2010. 10, P. 43-48
75. Weigel R. G. The marathon encounter group--vision and reality: Exhuming the body for a last look. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 2002. 54(3), P. 186-198

ДОДАТКИ

Додаток А.1.

Результати діагностики вольової саморегуляції учнів

№ респондента	Z	N	C
1	7	4	3
2	13	9	6
3	11	8	7
4	8	5	4
5	10	7	5
6	9	6	4
7	18	13	11
8	14	10	8
9	6	3	2
10	15	9	7
11	12	7	6
12	19	12	10
13	10	5	4
14	16	11	9
15	17	14	10
16	13	8	8
17	5	4	3
18	20	13	10
19	11	6	7
20	18	12	11

Додаток А.2.

Результати діагностики стилів поведінки у конфлікті за методикою К. Томаса

№	Суперництво	Співпраця	Компроміс	Уникнення	Пристосування
1	5	7	6	4	3
2	8	9	7	2	3
3	4	6	5	7	5
4	3	5	6	8	7
5	7	8	4	3	2
6	6	7	8	4	5
7	9	10	6	2	3
8	5	6	7	5	4
9	4	5	6	9	7
10	7	9	8	3	2
11	6	8	7	4	5
12	8	10	9	2	3
13	3	6	5	8	7
14	5	7	6	6	4
15	9	11	8	3	2
16	4	5	9	7	6
17	3	6	4	9	7
18	10	9	8	3	2
19	5	7	7	6	4
20	6	8	5	4	3

Додаток А. 3.

**Результати діагностики міжособистісних стосунків за методикою Т. Лірі
(модельні дані)**

№ учня	Авторитарний	Незалежно-домінуючий	Агресивний	Недовірливий	Покірний	Залежний	Співпрацюючий	Альтруїстичний
1	7	10	6	4	8	9	12	11
2	5	8	3	6	9	10	14	13
3	9	12	10	7	5	6	11	10
4	11	13	12	9	4	5	9	8
5	6	9	5	3	10	12	13	14
6	8	11	7	5	6	8	10	9
7	12	14	15	11	3	4	7	6
8	4	6	3	5	11	13	14	15
9	10	13	11	8	4	6	9	7
10	3	5	2	4	12	14	15	16
11	7	9	8	6	7	9	12	13
12	6	10	7	5	8	11	13	12
13	13	15	14	10	3	4	8	7
14	5	7	4	6	10	12	14	15
15	8	11	9	7	5	7	10	9
16	4	6	3	5	12	14	15	13
17	9	12	11	9	4	6	9	8
18	11	14	13	12	3	5	7	6
19	6	9	7	6	8	10	12	11
20	7	10	6	5	9	11	13	12

Додаток А.4.

Результати діагностики акцентуацій характеру за методикою Х. Шмішека

№ учня	Гіпертимний	Тривожний	Дистимічний	Педантичний	Збудливий	Емотивний	Застраюючий	Демонстративний	Циклотимічний	Екзальтований
1	15	8	6	10	9	14	11	10	16	12
2	10	13	9	12	7	15	8	14	10	11
3	18	6	5	9	10	12	14	11	17	13
4	9	14	12	11	6	16	10	13	9	12
5	12	10	7	15	13	14	15	9	14	10
6	14	11	10	13	8	15	12	10	18	16
7	8	12	14	10	9	11	9	13	15	14
8	16	9	8	14	12	16	13	15	17	15
9	13	12	11	9	10	13	12	14	12	11
10	17	8	9	12	14	17	10	16	19	13
11	15	10	8	10	12	14	14	12	16	12
12	11	15	13	14	8	13	16	11	10	14
13	14	9	6	13	15	17	12	13	18	16
14	12	16	12	11	7	15	13	10	14	12
15	18	11	10	15	14	13	15	14	17	17
16	10	13	8	12	9	11	12	12	13	14
17	16	12	9	14	12	18	14	15	19	15
18	17	10	12	13	11	16	13	16	18	14
19	9	14	8	10	7	15	10	11	13	12
20	13	12	10	12	9	14	11	14	6	5

Додаток Б

Анкета для учнів щодо визначення інтересів до тематики тренінгів

1. Які ситуації у спілкуванні з однолітками викликають у тебе труднощі?
2. Чи трапляються у тебе конфлікти у класі? Через що найчастіше?
3. Чого б ти хотів/хотіла навчитися робити краще під час тренінгу?
4. Що, на твою думку, заважає тобі нормально спілкуватися з іншими?
5. Коли тобі найважче контролювати свої емоції?
6. Які теми тренінгу ти вважаєш найцікавішими: спілкування, конфлікти, самопізнання, емоції, командна робота?
7. Заверши фрази: «Я хочу навчитися...», «Я хочу краще розуміти...», «Після тренінгу я хочу змінити...».