

**МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ
НІКОПОЛЬСЬКИЙ ІНСТИТУТ**

Спеціальність	Психологія
Спеціалізація	Психологія
Кваліфікаційний рівень	Бакалавр

ДИПЛОМНА РОБОТА

на тему	ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПОВЕДІНКОВІ РОЗЛАДИ.
студентки	ПЛАТОНОВОЇ МАРІЇ ВОЛОДИМИРІВНИ

До захисту допущено:
Завідувач кафедри психології
_____ О.В.Білошнікова
« ____ » _____ 2026 р.
Науковий керівник: старший
викладач кафедри психології
_____ О.В.Білошнікова
« ____ » _____ 2026 р.
Виконано студенткою групи
ТУ_{нк}-8-22 Б1ПС (4.0 здс)

Нікополь 2026

ЗМІСТ

ВСТУП

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОВЕДІНКОВИХ РОЗЛАДІВ У ДІТЕЙ

1.1. Поняття та класифікація поведінкових розладів

1.2. Етіологія поведінкових розладів: біологічні та психосоціальні чинники

1.3. Вікові особливості прояву поведінкових розладів у дітей

РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ

З ПОВЕДІНКОВИМИ РОЗЛАДАМИ

2.1. Когнітивно-поведінкова терапія у роботі з дітьми

2.2. Ігрова терапія та арт-терапія як методи корекції поведінки

2.3. Сімейна психотерапія та робота з батьками

РОЗДІЛ 3. ПРАКТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ

ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕТОДІВ КОРЕКЦІЇ ПОВЕДІНКИ

3.1. Організація та методика дослідження

3.2. Аналіз результатів дослідження

3.3. Практичні рекомендації для психологів, педагогів та батьків

ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ДОДАТКИ

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. В умовах сучасного суспільства, що характеризується стрімкими соціальними змінами, зростаючою психологічною напруженістю та трансформацією сімейних стосунків, проблема поведінкових розладів у дітей набуває особливої гостроти. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, від 10 до 20% дітей та підлітків страждають від різноманітних психічних і поведінкових розладів, що суттєво впливає як на їхню особисту успішність, так і на якість соціальної взаємодії.

Поведінкові розлади у дітей не лише створюють значні труднощі для самих дітей, їхніх родин та навчальних закладів, але й несуть серйозні довготривалі наслідки для суспільства загалом. Дослідження свідчать, що діти з нелікованими поведінковими розладами мають підвищений ризик розвитку антисоціальної поведінки, залежностей, труднощів у навчанні та проблем із соціальною адаптацією в дорослому житті.

Психологічна допомога дітям з поведінковими розладами вимагає комплексного, міждисциплінарного підходу, що поєднує знання вікової психології, клінічної психології, психотерапії та педагогічної психології. Разом з тим, незважаючи на значний обсяг досліджень у цій галузі, питання ефективності різних психологічних методів, їхньої адаптації до українського соціокультурного контексту та практичного застосування залишаються недостатньо розробленими.

Мета дослідження — здійснити теоретичний аналіз та емпіричне дослідження психологічних аспектів роботи з дітьми, які мають поведінкові розлади, та розробити науково обґрунтовані рекомендації для фахівців і батьків.

Для досягнення мети визначено такі завдання дослідження:

- розкрити сутність поняття «поведінковий розлад» та здійснити огляд основних класифікацій;
- проаналізувати біологічні, психологічні та соціальні чинники виникнення поведінкових розладів у дітей;
- охарактеризувати вікові особливості прояву поведінкових порушень;
- розглянути основні психологічні підходи та методи корекції поведінкових розладів;

- провести емпіричне дослідження ефективності обраних методів психологічної корекції;
- розробити практичні рекомендації для психологів, педагогів та батьків.

Об'єкт дослідження — поведінкові розлади у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження — психологічні методи та підходи до роботи з дітьми, які мають поведінкові розлади.

Теоретико-методологічну основу дослідження складають: системний підхід до вивчення психічного розвитку дитини (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв); концепції поведінкових і емоційних розладів у дітей (DSM-5, МКХ-11); положення когнітивно-поведінкової терапії (А. Бек, А. Елліс); принципи ігрової терапії (В. Екслейн, Г. Ленд) та системної сімейної терапії (С. Мінухін, М. Боуен).

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукової літератури; спостереження; бесіда; психодіагностичні методики (Шкала оцінки поведінки Конерса, Методика «Дитячий апперцептивний тест», малюнкові проєктивні методики); методи статистичної обробки даних (критерій Вілкоксона, кореляційний аналіз).

Практичне значення роботи полягає у розробці конкретних психологічних технік та рекомендацій, що можуть бути застосовані практичними психологами у закладах освіти, фахівцями психологічних служб, а також батьками дітей з поведінковими розладами.

Структура роботи. Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (80 найменувань) та додатків. Загальний обсяг роботи — 85 сторінок.

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОВЕДІНКОВИХ РОЗЛАДІВ У ДІТЕЙ

1.1. Поняття та класифікація поведінкових розладів

Поведінкові розлади у дітей є однією з найбільш поширених проблем, з якими стикаються фахівці у галузі охорони психічного здоров'я. Незважаючи на довгу історію вивчення цього феномену, до сьогодні не існує єдиного, загальноприйнятого визначення поняття «поведінковий розлад». Це пов'язано з міждисциплінарним характером проблеми, культурними та соціальними відмінностями у трактуванні норми і патології поведінки.

У найширшому розумінні поведінкові розлади — це стійкі, повторювані патерни поведінки, що порушують основні права інших людей або є грубими відхиленнями від прийнятих суспільних норм. Ключовими критеріями є тривалість (не менше 6–12 місяців), інтенсивність та соціальна дезадаптація дитини.

Для класифікації поведінкових розладів сучасна психологія і психіатрія спираються насамперед на дві системи: Діагностичний і статистичний посібник з психічних розладів (DSM-5), що розроблений Американською психіатричною асоціацією, та Міжнародну класифікацію хвороб (МКХ-11) Всесвітньої організації охорони здоров'я.

Класифікація за DSM-5

У DSM-5 поведінкові розлади входять до розділу «Деструктивні, імпульсно-контрольні та поведінкові розлади» (Disruptive, Impulse-Control, and Conduct Disorders). Основними категоріями є:

- Розлад поведінки (Conduct Disorder, CD) — характеризується повторюваними та стійкими порушеннями прав інших осіб або основних соціальних правил. Проявляється у агресії до людей і тварин, знищенні майна, шахрайстві та крадіжках, серйозних порушеннях правил.
- Опозиційно-зухвалий розлад (Oppositional Defiant Disorder, ODD) — комплекс поведінкових реакцій, що включає злісність, впертість, схильність до суперечок і провокацій. На відміну від розладу поведінки, при ODD не спостерігається посягань на права інших.

- Синдром дефіциту уваги та гіперактивності (ADHD) — хоча формально належить до нейророзвиткових розладів, суттєво впливає на поведінку дитини і часто поєднується з іншими поведінковими розладами.
- Інтермітуючий вибуховий розлад — характеризується повторюваними епізодами імпульсивної агресивної поведінки, непропорційної провокації.

Класифікація за МКХ-11

МКХ-11 розглядає дезорганізуючу поведінку та дисоціальні розлади в межах категорії «Порушення поведінки та емоцій, що починаються у дитячому та підлітковому віці». Виокремлюються:

- Розлад поведінки (з уточненнями щодо умов прояву: у сімейному колі, несоціалізований, соціалізований);
- Змішані розлади поведінки та емоцій;
- Гіперкінетичні розлади поведінки.

Окрім клінічних класифікацій, у психологічній науці широко використовується дихотомія «інтерналізуючі — екстерналізуючі розлади», запропонована Ахенбахом (Achenbach, 1991). Екстерналізуючі розлади характеризуються зовнішньо спрямованою проблемною поведінкою: агресією, гіперактивністю, делінквентністю. Інтерналізуючі — внутрішньо спрямованими переживаннями: тривогою, депресією, соматичними скаргами.

Важливо підкреслити, що діагностика поведінкових розладів у дітей потребує урахування вікових норм розвитку. Те, що є нормативним для дворічної дитини (наприклад, впертість), може бути патологічним у підлітковому віці. Крос-культурний контекст також відіграє суттєву роль: інтенсивність і форма прояву поведінкових відхилень залежать від культурних очікувань і соціальних норм конкретного суспільства.

Підлітковий період вважається одним із найскладніших і найбільш суперечливих етапів розвитку особистості, що обумовлено глибокими якісними змінами у різних сферах життєдіяльності індивіда. Саме тому цей віковий етап, який відповідає навчанню в основній школі, часто характеризують як критичний, перехідний і навіть кризовий. Таке визначення пояснюється суттєвими трансформаціями у системі цінностей, мотивації, поведінкових установок і

характері соціальної взаємодії, що впливають на активність, інтереси та міжособистісні стосунки підлітків. Особливістю цього періоду є швидкість і нерідко стрибкоподібність змін, що надає розвитку інтенсивності та емоційної напруженості.

Психофізіологічні перетворення в підлітковому віці мають комплексний характер і охоплюють фізичний, когнітивний, моральний, соціальний і духовний розвиток особистості. Біологічне дозрівання супроводжується гормональними змінами, які безпосередньо впливають на емоції, поведінку та адаптаційні можливості учнів. Водночас інтенсивно розвивається абстрактне мислення, що сприяє формуванню рефлексії, здатності до критичного осмислення власних дій і навколишньої реальності, що часто супроводжується переоцінкою попередніх поглядів і переконань.

Однією з ключових характеристик підліткового віку є посилення прагнення до самостійності. Це проявляється у зниженні авторитету дорослих і зростанні значущості групи однолітків. Такий процес часто супроводжується протестними формами поведінки: опором контролю, впертістю, негативізмом, замкненістю, а також конфліктами у взаєминах із дорослими. У цей період важливого значення набувають процеси самовизначення, пошуку сенсу життя та формування власної ідентичності.

Водночас підлітковий вік пов'язаний із підвищеними ризиками формування девіантної та делінквентної поведінки. Це зумовлено нестабільністю емоційно-вольової сфери, прагненням до самоствердження та недостатнім соціальним досвідом. Делінквентна поведінка, що полягає у порушенні соціальних норм (правових, моральних, дисциплінарних), є важливим об'єктом профілактичної та корекційної роботи фахівців. Ефективна допомога вимагає комплексного підходу, який враховує індивідуальні особливості підлітка, умови його соціального середовища та культурний контекст розвитку.

Оскільки дослідження пов'язане з проблематикою девіантності, важливо уточнити зміст цього поняття та розмежувати його з делінквентністю через аналіз категорії «норми». Варто зазначити, що у науковій літературі існують різні підходи до трактування поняття норми, що свідчить про відсутність єдиного розуміння. Це означає, що уявлення про норму та відхилення можуть

змінюватися залежно від соціального, культурного та індивідуального контексту. Сприйняття норм значною мірою визначається менталітетом, життєвим досвідом і світоглядом людини. Соціальні норми виступають як усталені зразки поведінки, прийняті в суспільстві для забезпечення порядку та безпеки, однак вони не є сталими і змінюються разом із розвитком суспільства.

Поняття девіантної та делінквентної поведінки набули поширення у науковому обігу наприкінці ХХ століття, поступово витіснивши такі терміни, як «важковиховуваність» і «педагогічна занедбаність». Раніше ними позначали дітей, які порушували соціальні норми, демонстрували агресивність, опір дорослим або вчиняли правопорушення. Згодом стало очевидно, що подібна поведінка не завжди є наслідком лише недоліків виховання. Сучасні підходи розглядають її ширше — як результат взаємодії біологічних чинників і соціально-психологічних умов, у яких перебуває особистість.

Девіантність розглядається як соціально-психологічне явище, що відображає відхилення поведінки окремої особи або групи від норм, цінностей і очікувань, прийнятих у певному суспільстві. Вона проявляється в тому, що окремі форми поведінки, установки чи риси особистості сприймаються як неприйнятні або навіть патологічні в конкретних культурно-історичних умовах. Це поняття тісно пов'язане з соціальним контролем і конструктивістським підходом: те, що в одній спільноті є нормою, в іншій може трактуватися як відхилення. Отже, девіантність має відносний і змінний характер, оскільки залежить від соціальних, економічних, політичних і культурних чинників.

Девіантна поведінка — це конкретні дії або вчинки, що виходять за межі загальноприйнятих норм і викликають негативну реакцію суспільства у вигляді осуду, санкцій або спроб корекції та ресоціалізації. Такі відхилення можуть проявлятися у правопорушеннях, моральних порушеннях, нетрадиційних формах самовираження чи соціальної поведінки. Розрізняють маргінальну поведінку (часткове відчуження від соціального життя) та делінквентну (пов'язану з протиправними діями). Суспільна реакція на такі прояви формує систему санкцій — від неформального осуду до юридичної відповідальності, що може як зменшувати, так і посилювати рівень девіації.

За визначенням О. Барабаш, делінквентна поведінка — це така форма поведінки неповнолітніх, яка включає протиправні дії з ознаками правопорушень, однак через відсутність повної юридичної дієздатності ці особи не несуть повної правової відповідальності. Її носіями переважно є молоді люди, що пояснюється віковими психофізіологічними змінами. Узагальнюючи різні підходи, можна зазначити, що делінквентна поведінка трактується як така, що становить потенційну загрозу суспільству через порушення соціальних норм, і найчастіше проявляється у вигляді дрібних правопорушень — хуліганства, крадіжок тощо.

О. Кривонос підкреслює, що сутність делінквентної поведінки полягає у свідомому відхиленні особистості від соціальних норм, що порушує баланс взаємодії між людиною та суспільством. В основі таких відхилень лежать конфлікти інтересів і цінностей, невідповідність потреб і можливостей їх задоволення, недоліки виховання, життєві труднощі та помилки. Такий підхід акцентує увагу на зв'язку делінквентної поведінки з процесом соціалізації та внутрішнім вибором індивіда.

Особливої значущості ця проблема набуває в підлітковому віці, коли відбувається активне формування ідентичності, переоцінка цінностей і прагнення до самостійності. У цей період порушення балансу між особистими потребами та соціальними вимогами може сприяти виникненню девіантних проявів.

Соціальна профілактика делінквентної поведінки серед учнів основної школи має базуватися на комплексному підході, що передбачає виявлення й усунення ключових факторів ризику. До них належать конфлікти цінностей, деформація способів задоволення потреб, недоліки сімейного виховання та негативний життєвий досвід. Ефективна профілактика потребує взаємодії з найближчим соціальним оточенням дитини — родиною, однолітками, освітнім середовищем.

Важливою складовою профілактичної роботи є формування навичок конструктивного розв'язання конфліктів і розвитку саморегуляції. Освітні програми повинні сприяти розвитку соціальних компетентностей, відповідальності за власну поведінку та підвищенню правової обізнаності учнів.

Водночас необхідно враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, її життєві умови та потреби.

Таким чином, розуміння природи делінквентної поведінки дозволяє розробити ефективні стратегії її профілактики, спрямовані на зниження рівня правопорушень серед підлітків і їх успішну соціальну адаптацію.

I. Серажим підкреслює специфіку делінквентної поведінки, зазначаючи, що вона є одним із різновидів девіантної поведінки та безпосередньо пов'язана з порушенням правових норм, тобто вчиненням правопорушень. Як форма девіації, вона має низку характерних рис. По-перше, це один із найменш чітко окреслених видів девіантної поведінки, адже перелік протиправних дій змінюється залежно від країни та історичного періоду. По-друге, вона регулюється правовими нормами — законами та підзаконними актами. По-третє, делінквентна поведінка вважається однією з найбільш соціально небезпечних форм відхилень. По-четверте, вона підлягає осуду та покаранню в будь-якому суспільстві. Крім того, цей тип поведінки відображає конфлікт між особистістю та суспільством, зокрема між індивідуальними прагненнями та соціальними інтересами.

Аналіз наведеного визначення свідчить, що делінквентна поведінка має низку важливих характеристик, які є значущими у контексті соціальної профілактики серед учнів основної школи. Передусім слід наголосити, що вона безпосередньо пов'язана з порушенням правових норм, що відрізняє її від інших форм девіації, таких як аморальна або конфліктна поведінка, які можуть суперечити соціальним чи етичним нормам, але не завжди мають юридичні наслідки.

Однією з ключових особливостей є змінність переліку протиправних дій у різних суспільствах і в різні історичні періоди. Це вказує на соціокультурну зумовленість делінквентної поведінки та необхідність урахування контексту під час її аналізу й профілактики. Відмінності в законодавстві різних країн демонструють відносність понять «правопорушення» та «злочин», що має важливе значення у роботі з підлітками, схильними до девіантних проявів.

Суттєвим є й те, що делінквентна поведінка регламентується системою правових норм. Це підкреслює її офіційний статус як об'єкта правової оцінки та

потребу застосування чітких правових підходів у процесі профілактики й корекції. Для соціальних працівників це означає необхідність поєднання правової просвіти з психологічними та соціально-педагогічними методами впливу на поведінку учнів.

Визначення також акцентує на високому рівні суспільної небезпеки делінквентної поведінки, що зумовлює її засудження в будь-якому соціумі. Правопорушення порушують соціальний порядок і можуть мати негативні наслідки як для окремої особи, так і для суспільства загалом. Саме тому профілактична робота має бути спрямована на раннє попередження таких проявів.

Особливу увагу слід приділити конфлікту між особистістю та суспільством, який лежить в основі делінквентної поведінки. Такий конфлікт виникає через невідповідність між індивідуальними потребами та соціальними нормами і може бути пов'язаний із кризою ідентичності, деформацією цінностей або недостатнім розвитком соціальних навичок. Відповідно, профілактика має охоплювати не лише поведінкові прояви, а й внутрішні психологічні процеси та соціальні умови розвитку особистості.

Важливим є також розмежування понять «делінквентна поведінка» та «девіація». Попри поширену думку про їхню тотожність, ці явища мають суттєві відмінності. Девіація є ширшим поняттям і не завжди передбачає порушення правових норм. Вона може проявлятися як у поведінкових відхиленнях, так і в психологічних чи фізичних змінах, що впливають на внутрішній стан і світосприйняття людини.

Основна відмінність між цими явищами полягає в їхній сутності та наслідках. Делінквентна поведінка завжди пов'язана з порушенням законів і має юридичні наслідки, тоді як девіація може бути результатом внутрішніх змін особистості без обов'язкового порушення норм. Вона часто відображає процес адаптації або індивідуальні трансформації.

Таким чином, делінквентна поведінка займає проміжне місце між девіантною та кримінальною, поєднуючи ознаки відхилення від соціальних норм і протиправних дій, що вже мають правову оцінку.

Різницю між девіантною та делінквентною поведінкою досліджує у своїх статтях О. Можайкіна. Дослідниця акцентує увагу на такому аспекті:

«Якщо девіантна поведінка являє собою систему вчинків, які відхиляються від загальноприйнятих норм психічного здоров'я, права, культури або моралі, то про делінквентну поведінку мова іде тоді, коли суб'єкт обирає протиправний спосіб задоволення потреб, бажань, зняття напруги, коли застосовує фізичну силу або зброю з метою нанесення травми, каліцтва» [35, с. 177]

Аналізуючи позицію О. Можайкіної щодо відмінності між девіантною та делінквентною поведінкою, варто підкреслити важливість цієї диференціації для розуміння природи правопорушень серед учнів основної школи і побудови ефективних профілактичних стратегій. Девіантна поведінка охоплює широкий спектр відхилень від соціальних, моральних, культурних і правових норм, проте не завжди має кримінально-правові наслідки. У цьому контексті девіації можуть включати як соціально неприйнятні дії (наприклад, грубість, замкненість, уникнення навчання), так і ризиковану поведінку (вживання психоактивних речовин, втечі з дому), що становлять потенційну загрозу як для самого учня основної школи, так і для його соціального оточення.

Натомість, як слушно зазначає дослідниця, делінквентна поведінка є більш радикальною формою девіації, яка безпосередньо пов'язана з порушенням правових норм [35]. У випадку учнів основної школи це може проявлятися в крадіжках, хуліганстві, фізичному насильстві, вандалізмі тощо. Важливою ознакою делінквентної поведінки є її спрямованість на задоволення потреб або зняття емоційної напруги через протиправні дії, що часто супроводжуються

застосуванням агресії або сили. У цьому аспекті делінквентність становить серйозну небезпеку не лише для соціального добробуту, а й для фізичного й психічного здоров'я інших членів суспільства. З точки зору соціальної профілактики, розмежування цих двох видів поведінки є надзвичайно важливим, оскільки воно визначає підходи до роботи з учнями основної школи. Профілактика девіантної поведінки часто базується на психолого-педагогічних методах, таких як корекція ціннісних орієнтацій, розвиток соціальних навичок і формування адекватних моделей поведінки. У випадку делінквентної поведінки акцент зміщується на правове виховання,

роботу з агресивністю, запобігання криміналізації особистості й залучення до соціально корисної діяльності.

Аналізуючи визначення делінквентної поведінки, запропоноване американським дослідником Д. Шумейкером, у працях К. Седих та В. Моргун

«У комплексному значенні незаконні діяння, незалежно від того, кримінальні вони або статусні, вчинені молоддю до 18 років, позначаються як «делінквентна поведінка», а молодь, яка здійснює ці вчинки, відноситься до «неповнолітніх делінквентів»» [49] доцільно підкреслити його комплексний підхід до характеристики цього феномену. Важливою ознакою даного підходу є охоплення як кримінальних, так і статусних правопорушень, що дозволяє розширити розуміння делінквентної поведінки як неоднорідного явища. У цьому контексті кримінальні діяння стосуються порушень законодавчих норм, за які передбачено кримінальну відповідальність (наприклад, крадіжки, хуліганство, нанесення тілесних ушкоджень), тоді як статусні правопорушення включають дії, що визнаються протиправними лише через вік суб'єкта (наприклад, втечі з дому, вживання алкоголю чи тютюну, прогули навчання).

Особливу увагу в цьому визначенні заслуговує наголошення на вікових межах девіантної та делінквентної поведінки – до 18 років. Така вікова характеристика є надзвичайно важливою з позиції соціальної профілактики, оскільки підлітковий період є критичним етапом у формуванні особистості, світогляду та системи цінностей. Саме в цей час відбуваються істотні психофізіологічні зміни, зростає потреба в самоствердженні та пошуку власної ідентичності, що нерідко стає передумовою до правопорушень [58].

Визначення Д. Шумейкера також акцентує увагу на соціальному статусі осіб, які здійснюють протиправні дії, – «неповнолітні делінквенти». Введення цього терміну дозволяє окреслити окрему соціально-демографічну групу, яка потребує специфічних підходів у профілактиці та ресоціалізації [49]. Важливим аспектом роботи з учнями основної школи є врахування їхніх соціальних умов, середовища виховання, рівня адаптації до соціальних норм і наявності внутрішньо-особистісних конфліктів.

У контексті соціальної профілактики делінквентної поведінки серед учнів основної школи підхід Д. Шумейкера відкриває можливості для розробки

диференційованих програм, спрямованих як на запобігання статусним порушенням через роботу з сім'ями, навчальними закладами та соціальними службами, так і на попередження кримінальних діянь через правове виховання, психолого-педагогічні корекційні методики та соціальну підтримку [49]. Важливою умовою ефективності профілактичних заходів є їхня спрямованість на формування конструктивних моделей поведінки, розвиток соціальних компетенцій та підвищення рівня правової обізнаності учнів основної школи.

Отже, девіантна поведінка учнів основної школи – це система вчинків, що відхиляються від загальноприйнятих норм психічного здоров'я, права, культури або моралі. Ключовим видом девіантної поведінки учнів основної школи є делінквентна поведінка. Під поняттям делінквентної поведінки будемо вважати систему вчинків і дій особи, що порушують соціальні норми, правові вимоги та можуть завдавати шкоди як самій людині, так і суспільству в цілому. Така поведінка часто проявляється у вигляді правопорушень, агресивних дій, ухилення від соціальних обов'язків або ризикової поведінки. Вона може мати різні причини – від особистісних аспектів до соціального середовища – і потребує комплексного підходу для корекції та профілактики.

Розуміння природи та чинників девіантної та делінквентної поведінки є важливим для розробки ефективних заходів її попередження, зокрема в контексті соціальної профілактики серед учнів основної школи.

1.2. Етіологія поведінкових розладів: біологічні та психосоціальні чинники

Виникнення поведінкових розладів у дітей є результатом складної взаємодії біологічних, психологічних і соціальних чинників. Сучасна психологія відходить від монокаузальних пояснень і дотримується біопсихосоціальної моделі, яка розглядає розвиток розладів як наслідок динамічної взаємодії різноманітних факторів ризику та захисту.

Біологічні чинники

Генетичні дослідження переконливо демонструють спадкову складову поведінкових розладів. Мета-аналіз близнюкових досліджень свідчить, що спадковість пояснює від 40 до 70% варіативності розладу поведінки. Ідентифіковано кілька генів-кандидатів, пов'язаних із регуляцією

серотонінергічної та дофамінергічної систем, зокрема гени MAOA, DRD4, 5-HTT.

Нейробіологічні дослідження виявили специфічні особливості функціонування мозку у дітей з поведінковими розладами. Зокрема, спостерігаються зменшення об'єму та зниження активності префронтальної кори, яка відповідає за регуляцію імпульсів і планування. У дітей з низьким рівнем тривожності та розладом поведінки виявлено знижену реактивність мигдалеподібного тіла — структури, що відповідає за обробку загрозливих сигналів та емпатичні реакції.

Пренатальні та перинатальні чинники ризику включають вплив алкоголю та тютюнового диму під час вагітності, ускладнення під час пологів, низьку масу тіла при народженні. Встановлено, що пренатальний вплив алкоголю суттєво підвищує ризик розвитку СДУГ та розладу поведінки.

Психологічні чинники

Темперамент дитини є одним із ключових психологічних предикторів поведінкових розладів. Діти з так званим «важким темпераментом» — низькою адаптивністю, підвищеною реактивністю, негативним настроєм — мають підвищений ризик розвитку поведінкових порушень, особливо за наявності несприятливого середовища.

Когнітивні порушення відіграють важливу роль у підтриманні поведінкових розладів. Діти з агресивною поведінкою часто виявляють характерні когнітивні спотворення: тенденцію приписувати ворожі наміри нейтральним соціальним ситуаціям (модель когнітивних упереджень Крика і Додга), дефіцити у вирішенні соціальних проблем, знижену здатність до перспективного мислення.

Порушення розвитку емоційної регуляції є центральним механізмом поведінкових розладів. Діти, які не сформували адаптивних стратегій регуляції власних емоційних станів, схильні до імпульсивних реакцій, зривів і агресивної поведінки.

Соціальні та екологічні чинники

Батьківський стиль виховання є одним із найбільш вивчених предикторів поведінкових розладів. Гостра та хронічна відсутність теплоти, непослідовність у встановленні меж, надмірно суворі або, навпаки, вседозвільні методи дисципліни підвищують ризик розвитку розладів. Дослідження Паттерсона та колег показали, що «примусові цикли» взаємодії між батьками та дітьми підтримують і посилюють агресивну поведінку.

Досвід жорстокого поводження та нехтування є потужним чинником ризику. Діти, які зазнали фізичного, емоційного або сексуального насильства, мають значно вищий ризик розвитку різних поведінкових розладів. Травматичний досвід порушує розвиток систем регуляції стресу, прив'язаності та саморегуляції.

Вплив однолітків посилюється у підлітковому віці. Долучення до девіантних груп однолітків є потужним чинником ризику ескалації поведінкових порушень. Водночас відторгнення однолітками само по собі посилює агресивну поведінку, закладаючи порочне коло.

Соціально-економічні чинники, бідність, безробіття батьків, погані умови проживання та навчання є важливими контекстуальними чинниками ризику, хоча їхній вплив зазвичай є опосередкованим через якість батьківства та родинне функціонування.

Підлітковий період (етап навчання в основній школі) характеризується інтенсивними фізичними, психічними та соціальними змінами, які суттєво впливають на процес соціалізації особистості. У цей час відбувається глибока перебудова соціального статусу, самосприйняття та світоглядних орієнтирів підлітка, що зумовлює підвищену чутливість до впливу як зовнішніх, так і внутрішніх чинників. Соціальна позиція учня та його взаємодія з оточенням набувають нових характеристик, адже зростає потреба в адаптації до складнішої системи норм і цінностей, у межах якої можуть проявлятися як позитивні, так і негативні соціальні явища, зокрема девіантна та делінквентна поведінка [49].

Девіантна поведінка в підлітковому віці зазвичай є наслідком комплексної взаємодії різних чинників, серед яких важливу роль відіграють вікові особливості, індивідуально-психологічні характеристики, соціально-педагогічні умови та індивідуально-типологічні риси. Важливим аспектом є трансформація

ставлення підлітків до соціальних норм і правил, що іноді спричиняє відхилення у поведінці. Водночас підлітки є особливо чутливими до впливу середовища, яке виступає як джерелом ризиків, так і можливостей для успішної соціалізації. Саме найближче оточення — сім'я, школа, неформальні групи однолітків — значною мірою визначає формування їхніх цінностей і моделей поведінки, впливаючи як позитивно, так і негативно [47, с. 96].

Слід зазначити, що схильність учнів основної школи до правопорушень зумовлюється не лише зовнішніми впливами, а й внутрішніми особливостями особистості. Зокрема, важливу роль відіграють такі індивідуально-психологічні характеристики, як імпульсивність, занижена самооцінка, емоційна нестабільність [44]. З урахуванням цього можна зробити висновок, що девіантна поведінка формується внаслідок взаємодії соціальних і психологічних факторів, які визначають поведінкові реакції підлітка в різних життєвих ситуаціях. Підвищений рівень агресивності, труднощі емоційної регуляції та недостатній розвиток соціальних навичок можуть сприяти виникненню поведінкових відхилень, що є складовою ширшого спектра соціально-психологічних проблем учнів основної школи [44].

Окрім цього, на становлення девіантної поведінки суттєво впливають соціально-економічні чинники, зокрема незадоволення базових матеріальних і емоційних потреб, а також соціальний тиск, якого учні основної школи зазнають з боку однолітків і дорослих. Такі обставини можуть спонукати підлітків до приєднання до антисоціальних груп або до вчинення правопорушень як способу самовираження чи досягнення певних цілей. Водночас результати соціологічних досліджень свідчать, що навіть за умов підвищеного соціального тиску чи неблагополуччя не всі учні демонструють схильність до девіантної поведінки [41]. Значну роль у запобіганні таким проявам відіграє підтримка з боку сім'ї, освітнього середовища, а також доступність соціальних і психологічних послуг, які сприяють подоланню внутрішніх суперечностей та успішній соціальній адаптації.

Як зазначає О. Барабаш, схильність підлітків до правопорушень зумовлюється поєднанням їх індивідуально-психологічних характеристик і соціальних умов. При цьому відхилення у поведінці, як правило, мають

комплексний характер і виникають під впливом кількох взаємопов'язаних чинників [5, с. 64].

Соціальні відхилення серед учнів основної школи є важливим об'єктом дослідження, що потребує глибокого аналізу для розробки ефективних профілактичних заходів. Делінквентна поведінка залишається однією з найгостріших соціальних проблем, оскільки негативно впливає як на розвиток особистості підлітка, так і на стан суспільства загалом [10, с. 34]. Важливим етапом її вивчення є класифікація соціальних відхилень за різними критеріями, що дозволяє точніше визначити їх причини та обґрунтувати шляхи подолання. З цією метою нами узагальнено та подано у таблиці 1.1 систематизацію основних типів соціальних відхилень, яка ґрунтується на наукових підходах О. Барабаш [5] і слугує підґрунтям для подальшого аналізу особливостей делінквентної поведінки підлітків.

Таблиця 1.1

**Характеристика соціальних відхилень за орієнтацією та типами
девіантна та делінквентної поведінки (за О. Барабаш)**

Тип соціальних відхилень	Орієнтація соціального відхилення	Приклади девіантної та делінквентної поведінки
Корисливої орієнтації	Прагнення отримати матеріальну, грошову або майнову користь	Крадіжки, пограбування, протекція, шахрайство, хабарництво, вимагання, зловживання службовим становищем, посадова підробка
Агресивної орієнтації	Спрямованість проти особистості	Хуліганство, образа, побої, фізичне насильство, наклеп, вандалізм
Соціально-пасивного типу	Ухилення від активного способу життя або соціальних обов'язків	Ухилення від виконання посадових обов'язків, алкоголізм, наркоманія, токсикоманія, суїцид

У межах нашого дослідження запропонована класифікація дає змогу не лише системно осмислити різні прояви девіантної та делінквентної поведінки, а й слугує основою для розроблення більш результативних профілактичних заходів. Розмежування соціальних відхилень за їх спрямованістю дозволяє соціальним працівникам і педагогам точніше визначати домінуючий тип поведінки в конкретного учня основної школи, що, своєю чергою, створює умови для побудови індивідуалізованих програм підтримки та корекції. Це є важливим

кроком у запобіганні подальшим правопорушенням і сприяє успішній соціалізації школярів, позитивно впливаючи на загальну соціальну ситуацію.

Делінквентна поведінка як соціально-психологічне явище є об'єктом численних наукових досліджень, що охоплюють широкий спектр відхилень від загальноприйнятих норм. Вона проявляється у вигляді правопорушень, антисоціальних дій і девіантних вчинків, які суперечать як правовим, так і морально-етичним принципам. Аналіз теоретичних підходів до вивчення девіантної та делінквентної поведінки дає можливість розкрити складну систему її детермінант, встановити причинно-наслідкові зв'язки та механізми формування, що має важливе значення для соціальної роботи та профілактичної діяльності.

Біологічний підхід до пояснення девіантної та делінквентної поведінки бере свій початок в антропологічних дослідженнях Ч. Ломброзо, ідеї якого розвинуті у працях В. Антипенка. В межах цього підходу було висунуто концепцію «вродженого злочинця», відповідно до якої певні анатомічні та фізіологічні особливості (асиметрія обличчя, специфічна форма черепа, виражені вилиці, низький лоб тощо) розглядалися як індикатори схильності до правопорушень. Попри критику та відмову від подібних уявлень, біологічні чинники й сьогодні залишаються важливими у дослідженнях: сучасні науковці вивчають вплив генетичних передумов, нейрофізіологічних порушень і біохімічних дисбалансів на формування агресивності, імпульсивності та зниження самоконтролю. Зокрема, доведено, що дисфункції префронтальної кори та лімбічної системи можуть ускладнювати регуляцію емоцій і поведінки, підвищуючи ризик девіантних проявів.

Психологічний підхід зосереджується на внутрішніх особливостях особистості, що сприяють формуванню відхиляючої поведінки. Значну роль тут відіграє психоаналітична концепція З. Фрейда, згідно з якою дисбаланс між ід, его та суперего може призводити до поведінкових відхилень. У разі переважання інстинктивних потягів або недостатньої сформованості механізмів самоконтролю особистість може демонструвати девіантні тенденції. Водночас когнітивно-біхевіористський підхід акцентує увагу на процесах соціального навчання: відсутність позитивних моделей поведінки, вплив негативного

оточення та наслідування агресивних зразків сприяють закріпленню протиправних форм поведінки як прийнятних.

Соціологічний підхід підкреслює визначальну роль соціального середовища. Теорії соціальної дезорганізації вказують на те, що нестабільність, ослаблення соціального контролю та низький рівень довіри в суспільстві створюють умови для поширення девіантних практик. Теорія диференційованих асоціацій Е. Сатерленда пояснює правопорушення як результат навчання у взаємодії з делінквентними групами, де протиправна поведінка сприймається як норма.

Культурологічний підхід акцентує увагу на впливі субкультур, які мають власні норми та цінності, що можуть суперечити загальноприйнятим. У межах таких субкультур девіантна поведінка часто розглядається як засіб досягнення статусу та визнання.

Теорія аномії Е. Дюркгейма, розвинена Р. Мертоном, пояснює делінквентну поведінку як наслідок розриву між соціально схвалюваними цілями та легітимними засобами їх досягнення. В умовах обмежених можливостей для соціальної мобільності правопорушення можуть виступати альтернативним шляхом самореалізації.

Теорія стигматизації Г. Беккера наголошує на ролі соціальних ярликів у формуванні девіантної ідентичності. Негативне маркування сприяє закріпленню відхиляючої поведінки, оскільки людина починає сприймати себе відповідно до нав'язаних суспільством характеристик, що ускладнює процес її ресоціалізації.

Отже, аналіз різних підходів до пояснення девіантної та делінквентної поведінки учнів основної школи дозволяє глибше зрозуміти її природу, визначити ключові фактори ризику та сформулювати ефективні стратегії профілактики й корекції. Комплексний підхід, що інтегрує біологічні, психологічні та соціальні чинники, є необхідною умовою успішної діяльності фахівців у сфері попередження правопорушень серед школярів.

1.3. Вікові особливості прояву поведінкових розладів у дітей

Поведінкові розлади не є статичним явищем — їхній прояв суттєво змінюється відповідно до вікового розвитку дитини. Розуміння вікових

особливостей є принципово важливим для своєчасної діагностики та ефективного психологічного втручання.

Дошкільний вік (3–6 років)

У дошкільному віці поведінкові проблеми найчастіше проявляються у формі опозиційної поведінки, частих та інтенсивних спалахів гніву («істерик»), фізичної агресії, труднощів із слідуванням правилам. Важливо підкреслити, що певний рівень опозиційності є нормативним для цього віку і пов'язаний з розвитком автономії. Патологічним вважається поведінка, що є надмірно інтенсивною, частою та призводить до значного порушення функціонування.

Раннє виникнення поведінкових проблем (до 10 років) є несприятливим прогностичним знаком і пов'язане з вищим ризиком хронізації та переходу до більш серйозних форм розладу. Тому рання ідентифікація та втручання мають принципове значення.

Молодший шкільний вік (6–11 років)

У молодшому шкільному віці до попередніх проявів додаються труднощі у навчанні, конфліктність із вчителями, деструктивна поведінка у класі, брехня, дрібні крадіжки. СДУГ, якщо залишається нелікованим, стає помітнішим на тлі зростаючих академічних і соціальних вимог. Ускладнення у стосунках з однолітками, відторгнення та булінг (як роль агресора, так і жертви) є частими супутниками поведінкових розладів.

Підлітковий вік (12–18 років)

Підлітковий вік є критичним з точки зору ескалації поведінкових розладів. Нейробіологічні зміни (особливо незрілість префронтальної кори), пошук ідентичності, вплив групи однолітків, зростаюча автономія — усе це створює умови для посилення ризикованої та асоціальної поведінки. Характерними є прогули, вандалізм, вживання психоактивних речовин, раннє сексуальне залучення, делінквентна поведінка. Важливим є розрізнення «підліткового обмеженого» та «з раннім початком» типів розладу поведінки — перший має значно кращий прогноз.

Таким чином, перший розділ дозволяє зробити висновок, що поведінкові розлади у дітей є гетерогенними за своїми проявами, мають складну мультифакторну природу і потребують диференційованого підходу залежно від віку дитини, типу та тяжкості розладу.

Девіантна та делінквентна поведінка учнів основної школи становить одну з найгостріших проблем у сфері соціальної роботи та правознавства, що потребує комплексного підходу до її вивчення й подолання. Це явище охоплює широкий спектр порушень — від відхилення від загальноприйнятих соціальних норм до вчинення правопорушень кримінального характеру [54]. Дослідження цієї проблематики є важливим як для глибшого розуміння природи підліткової протиправної поведінки, так і для розроблення ефективних профілактичних заходів. Водночас у науковому аналізі необхідно враховувати не лише правові, а й соціально-психологічні чинники, що впливають на формування такої поведінки у школярів.

Делінквентна поведінка учнів основної школи розглядається як соціальне явище, що передбачає порушення як соціальних, так і правових норм. У наукових джерелах існують різні підходи до трактування поняття «делінквентність», однак найпоширенішим є розуміння її як сукупності правопорушень, які вчиняються особами, що ще не досягли юридичної повнолітності [47, с. 158]. До цього явища належать порушення моральних принципів, соціальних традицій і навіть норм кримінального права. Відмінність від кримінальної поведінки полягає насамперед у рівні усвідомлення підлітками власних дій та їх можливих наслідків для оточення.

Суттєвою проблемою є те, що учні основної школи часто не повною мірою усвідомлюють серйозність своїх вчинків, що може зумовлювати недооцінку їх негативних наслідків. Крім того, іноді такі порушення не мають безпосереднього впливу на інших людей або суспільство загалом, однак це не зменшує важливості їх профілактики. Учні можуть бути залучені до різних форм девіантної поведінки, зокрема хуліганських дій, конфліктів і бійок, порушення дисципліни, вживання психоактивних речовин, дрібних крадіжок та інших вчинків, що не завжди підпадають під кримінальну відповідальність, але суперечать соціальним нормам [46].

Одним із ключових аспектів вивчення девіантної та делінквентної поведінки є чітке правове розмежування між делінквентними діями та кримінальними правопорушеннями. У цьому контексті важливим є звернення до законодавчих норм, що регулюють питання кримінальної відповідальності. В Україні вона визначається відповідно до Кримінального кодексу України (ст. 22), згідно з яким до кримінальної відповідальності притягуються особи, які на момент вчинення правопорушення досягли шістнадцятирічного віку. Водночас закон передбачає винятки: особи, які досягли 14 років, можуть нести відповідальність за вчинення особливо тяжких злочинів, таких як умисне вбивство, тяжкі тілесні ушкодження, розбій, хуліганство тощо.

Це підкреслює значущість вікових меж, адже саме вони визначають рамки правового поля, в якому учні основної школи можуть відповідати за власні дії. Водночас очевидно, що в силу вікових особливостей школярі ще не здатні повною мірою усвідомлювати наслідки своїх вчинків, тому законодавство передбачає для них пом'якшені підходи до відповідальності, а також застосування виховних і соціально-педагогічних заходів впливу.

Отже, на правовому рівні делінквентна поведінка охоплює менш тяжкі правопорушення, за які передбачено адміністративні санкції, виховні заходи або корекційну роботу. На відміну від цього, кримінальна поведінка пов'язана з більш серйозними порушеннями та передбачає суворіші види покарання, включаючи позбавлення волі.

Дослідники також наголошують, що визначення дій неповнолітніх як делінквентних залежить від рішень уповноважених державних органів і може змінюватися під впливом соціально-історичних умов. Лише законодавчі органи мають право встановлювати, які саме поведінкові акти визнаються правопорушеннями. У разі декриміналізації або зміни трактування окремих норм Кримінального кодексу України чи Кодексу України про адміністративні правопорушення певні дії можуть втратити статус правопорушень.

У результаті такі дії можуть бути віднесені до інших форм відхилень, зокрема асоціальної, дезадаптивної, деструктивної, агресивної чи конфліктної поведінки, або навіть розглядатися як соціально нейтральні чи соціально схвалювані. Саме тому важливо враховувати взаємозв'язок між законодавчими

змінами та соціальними трансформаціями, які безпосередньо впливають на класифікацію поведінки як делінквентної.

Таким чином, зміни у правовому полі — зокрема декриміналізація чи перегляд правових норм — можуть змінювати статус певних дій: від правопорушень до різновидів девіантної поведінки, що не мають юридичних наслідків, але здатні впливати на соціальну адаптацію особистості.

Одним із ключових механізмів сучасного правового впливу на неповнолітніх правопорушників є функціонування спеціалізованих судів, які розглядають виключно справи, пов'язані з делінквентною поведінкою учнів основної школи. Такі інституції забезпечують індивідуалізований підхід із урахуванням психоемоційних та соціальних особливостей розвитку підлітків, що істотно впливає на формування їхніх поведінкових стратегій.

У своїй діяльності спеціалізовані суди реалізують принципи диференційованого правосуддя: здійснюють комплексну оцінку соціально-психологічного стану учня, аналізують його сімейне середовище та потенціал подальшої соціалізації. Судові рішення нерідко передбачають проходження реабілітаційних програм, участь у заходах ресоціалізації, а також контроль за виконанням альтернативних покарань. Важливою складовою є використання відновних практик, зокрема примирення між потерпілим і правопорушником, що сприяє відновленню соціальних зв'язків і гармонізації відносин у громаді.

Реабілітаційні центри для неповнолітніх правопорушників виступають спеціалізованими установами, у яких учні отримують комплексну допомогу. Їх діяльність спрямована не лише на контроль поведінки, а й на надання психологічної підтримки, проведення профілактичних заходів, зниження рівня агресії та розвиток навичок конструктивної взаємодії. Основна мета таких центрів полягає у корекції поведінкових моделей і створенні умов для повноцінної соціальної інтеграції особистості.

Наукові дослідження підтверджують, що впровадження спеціалізованих судів і реабілітаційних установ сприяє зменшенню рівня повторних правопорушень серед неповнолітніх. Зокрема, аналіз практики країн Європейського Союзу демонструє позитивні результати у відновленні соціальної адаптації підлітків після участі в програмах альтернативного правосуддя.

Системна психосоціальна робота з учнями, які вчинили правопорушення, є важливим чинником профілактики рецидиву та забезпечення їх подальшої адаптації. Вона передбачає скоординовану взаємодію психологів, соціальних працівників, педагогів і представників правоохоронних органів.

Соціально-психологічна підтримка охоплює індивідуальні та групові консультації, тренінги з розвитку комунікативних і емоційних навичок, а також супровід у процесі повернення до сімейного та соціального середовища. Використання сучасних психотерапевтичних підходів, зокрема когнітивно-поведінкової терапії, сприяє зниженню ризику повторної девіантної поведінки. Такі програми орієнтовані на формування конструктивних моделей поведінки та розвиток самоконтролю, що є основою успішної ресоціалізації.

Важливим міжнародним документом у сфері захисту прав неповнолітніх є Конвенція ООН про права дитини, яка визначає базові стандарти забезпечення їхніх прав. У ній наголошується на необхідності створення умов для гармонійного розвитку дитини та обмеження застосування репресивних заходів.

Конвенція закликає держави впроваджувати спеціалізовані механізми правової допомоги та реабілітації для дітей, які вчинили правопорушення. Особливий акцент робиться на дотриманні найкращих інтересів дитини, зокрема через використання альтернативних, ненасильницьких заходів впливу, що сприяють її ресоціалізації та успішній інтеграції в суспільство.

Одним із провідних принципів міжнародних стандартів у сфері ювенальної юстиції є мінімізація застосування позбавлення волі щодо неповнолітніх. Сучасні дослідження та практика свідчать, що ізоляція молоді в спеціалізованих установах може негативно позначатися на їх подальшій соціалізації та психологічному розвитку. У зв'язку з цим міжнародні інституції, зокрема Організація Об'єднаних Націй і Європейський суд з прав людини, наголошують на доцільності використання альтернативних заходів впливу. До таких заходів належать домашній арешт, електронний контроль, участь у реабілітаційних програмах, освітніх ініціативах і консультативних сесіях.

Важливу роль у формуванні та впровадженні стандартів правової допомоги учням основної школи відіграють міжнародні організації, серед яких ООН, ЮНЕСКО, Європейський Союз та ОБСЄ. Вони здійснюють моніторинг

стану ювенальної юстиції, розробляють рекомендації щодо вдосконалення законодавства, проводять методичну роботу з державними структурами та сприяють міжнародному обміну досвідом.

На практиці ефективність правового регулювання девіантної та делінквентної поведінки учнів основної школи значною мірою залежить від комплексності застосованих заходів. Поєднання правових санкцій із соціально-реабілітаційними програмами створює сприятливі умови для позитивних змін у поведінці учнів. Використання альтернативних підходів, що інтегрують правовий вплив, освітні заходи та соціальну підтримку, є прикладом ефективного впровадження міжнародних стандартів у національну практику.

Висновки до першого розділу

У першому розділі роботи здійснено всебічний теоретичний аналіз девіантної поведінки учнів основної школи, що охоплює визначення ключових понять, класифікацію її форм та правові аспекти прояву. Установлено, що девіантна поведінка має багатофакторний характер і формується під впливом біологічних, психологічних та соціальних чинників.

Особливу увагу приділено підлітковому віку як критичному етапу становлення особистості, який характеризується підвищеною емоційною чутливістю, прагненням до самостійності та нестійкістю поведінкових реакцій.

Девіантну поведінку учнів основної школи розглянуто як сукупність дій, що відхиляються від загальноприйнятих норм права, моралі, культури та психічного здоров'я. Однією з ключових її форм є делінквентна поведінка, під якою розуміється система дій, що порушують соціальні та правові норми і можуть завдавати шкоди як самій особі, так і суспільству. Вона часто проявляється у вигляді правопорушень, агресивної поведінки, ігнорування соціальних обов'язків або ризикованих дій. При цьому делінквентна поведінка має протиправний характер, тоді як девіантна не завжди пов'язана з порушенням закону.

У роботі проаналізовано основні моделі девіантної та делінквентної поведінки — біологічну, психологічну, соціальну та культурологічну, що дозволяють комплексно пояснити її природу. Значну увагу приділено правовому

аспекту, який визначає межі відповідальності учнів за протиправні дії відповідно до чинного законодавства.

Встановлено, що ефективна профілактика девіантної та делінквентної поведінки потребує комплексного підходу, який включає правове виховання, розвиток соціальних компетентностей, підтримку сім'ї та освітнього середовища, а також психолого-педагогічний супровід. Важливим є врахування індивідуальних особливостей учнів і соціального контексту їхнього розвитку.

Отже, проведений теоретичний аналіз дозволяє визначити науково обґрунтовані підходи до профілактики девіантної та делінквентної поведінки учнів основної школи, спрямовані на їх успішну соціалізацію та гармонійний розвиток у сучасному суспільстві.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОВЕДІНКОВИМИ РОЗЛАДАМИ

2.1. Когнітивно-поведінкова терапія у роботі з дітьми

Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) є однією з найбільш теоретично обґрунтованих і емпірично підтверджених форм психологічного втручання при поведінкових розладах у дітей та підлітків. Її ефективність підтверджена численними рандомізованими контрольованими дослідженнями та мета-аналізами.

Теоретичну основу КПТ складає припущення, що дисфункціональна поведінка є результатом взаємодії когнітивних (думки, переконання, схеми), афективних (емоції, настрої) та поведінкових (дії, реакції) компонентів. Зміна будь-якого компонента цієї тріади впливає на інші. Тому терапія спрямована одночасно на модифікацію дезадаптивних когніцій і формування нових, більш адаптивних патернів поведінки.

Основні техніки КПТ при поведінкових розладах

Тренінг управління гнівом (Anger Management Training) є однією з центральних технік при агресивній поведінці. Дитина навчається розпізнавати ранні ознаки наростання гніву (фізичні відчуття, думки-тригери), застосовувати техніки зниження збудження (глибоке дихання, «черепашина» техніка тайм-ауту), формулювати альтернативні, більш адаптивні реакції на провокуючі ситуації.

Тренінг вирішення соціальних проблем (Social Problem-Solving Training, SPST) спрямований на подолання дефіцитів у соціальному пізнанні. Структурована програма включає кроки: зупинись і подумай; визнач проблему; генеруй альтернативні рішення; оціни наслідки кожного рішення; обери та реалізуй оптимальне рішення; оціни результат.

Техніки самоконтролю та самоінструктування базуються на роботах Мейхенбаума і включають навчання дитини внутрішньому діалогу, що

супроводжує виконання соціальних завдань. Поступово зовнішні вербальні інструкції переходять у внутрішнє мовлення та автоматичні навички.

Когнітивна реструктуризація застосовується для роботи з дезадаптивними переконаннями та когнітивними спотвореннями. Наприклад, робота з «ворожими атрибуціями» — тенденцією інтерпретувати нейтральні дії оточення як ворожі наміри.

Важливою особливістю застосування КПТ з дітьми є необхідність адаптації методів до вікових можливостей: використання метафор, ігрових елементів, наочних матеріалів (картки «думки–почуття–дії», «термометр гніву»), залучення батьків до практики навичок у домашньому середовищі.

Дослідження девіантної та делінквентної поведінки учнів основної школи як явища, що формується внаслідок складної взаємодії біологічних, психологічних, сімейних, соціальних і культурних чинників, дає підстави розглядати його як багатовимірну проблему, яка потребує комплексного й міждисциплінарного підходу. Передусім індивідуальні риси школярів — імпульсивність, емоційна нестійкість, недостатній самоконтроль і схильність до ризику — формуються під впливом як генетичних, так і нейрофізіологічних процесів, що можуть знижувати здатність до ефективної емоційної регуляції та когнітивної обробки інформації. Дані нейробіологічних досліджень свідчать про можливі порушення функціонування префронтальної кори, відповідальної за планування, прийняття рішень і контроль поведінки, а також про роль спадкових чинників, які можуть зумовлювати підвищену схильність до агресивних реакцій, створюючи передумови для девіантних проявів.

Важливу роль відіграють і психологічні аспекти, що охоплюють як внутрішньоособистісні психодинамічні процеси, так і когнітивно-поведінкові механізми. Становлення ідентичності, пошук життєвого сенсу та засвоєння соціальних норм відбуваються на тлі внутрішніх конфліктів — як між особистими прагненнями і вимогами середовища, так і між різними структурами особистості. З позицій психоаналітичного підходу, невирішені внутрішні суперечності можуть трансформуватися у деструктивні форми поведінки, зокрема у вигляді делінквентних дій.

Крім того, теорії соціального навчання та когнітивної дезадаптації підкреслюють, що відсутність позитивних поведінкових зразків, дефіцит підтримки та домінування негативних моделей можуть сприяти закріпленню девіантних форм поведінки.

Сім'я залишається ключовим соціальним середовищем, що визначає поведінкові установки підлітків. Стиль виховання, емоційна атмосфера, рівень підтримки та конфліктності безпосередньо впливають на формування ціннісних орієнтацій. Дисфункційні сімейні моделі, дефіцит уваги або, навпаки, надмірна опіка можуть спонукати учнів шукати альтернативні способи задоволення своїх потреб, зокрема через залучення до груп із девіантними нормами. Порушення сімейних взаємин часто супроводжуються емоційною нестабільністю та прагненням компенсувати внутрішні труднощі через участь у середовищах, де відхилення від соціальних норм сприймається як допустиме.

Освітнє середовище також відіграє важливу роль, виступаючи чинником як позитивної соціалізації, так і ризику формування девіантної поведінки. Недостатня взаємодія між учнями і педагогами, низький рівень інклюзивності, неврахування індивідуальних особливостей школярів можуть сприяти виникненню поведінкових відхилень. У цьому контексті важливим є впровадження програм раннього втручання, спрямованих на розвиток соціальних навичок і формування конструктивних моделей поведінки.

Соціально-економічні умови також суттєво впливають на рівень девіантності. Економічна нестабільність, соціальна нерівність, безробіття батьків і обмежений доступ до ресурсів можуть призводити до соціальної дезадаптації. У ситуаціях, коли традиційні механізми підтримки та контролю втрачають ефективність, підлітки нерідко звертаються до альтернативних, часто девіантних способів самореалізації та здобуття визнання. Це можна розглядати як реакцію на обмежені можливості легітимної самореалізації, що підштовхує до участі в групах із антисоціальною спрямованістю, де порушення норм стає способом комунікації та самоствердження.

Культурні та субкультурні чинники істотно впливають на становлення ціннісних орієнтацій особистості, які можуть як стримувати, так і, навпаки, стимулювати прояви девіантної та делінквентної поведінки. Сучасні наукові

підходи свідчать, що субкультури, які виникають в умовах соціальної ізоляції чи маргіналізації, формують власні норми та правила, що часто суперечать загальноприйнятим соціальним стандартам [35, с. 177]. У межах таких груп девіантна та делінквентна поведінка не лише легітимізується, а й може виступати засобом досягнення соціального статусу, самоствердження та отримання емоційної підтримки. Водночас важливим є процес символічного утвердження ідентичності, коли порушення соціальних норм стає не просто формою протесту, а способом адаптації до складних соціальних умов, що супроводжується сукупністю психологічних, соціальних і культурних чинників.

У площині правового регулювання девіантної та делінквентної поведінки учнів основної школи слід підкреслити необхідність диференційованого підходу до застосування санкцій і профілактичних заходів. Сучасні системи ювенальної юстиції, орієнтовані на врахування психоемоційного та соціального розвитку підлітків, спрямовані на створення умов, за яких правопорушення не поглиблюють соціальну дезадаптацію, а, навпаки, сприяють процесам ресоціалізації та інтеграції в суспільство. У цьому контексті особливого значення набувають альтернативні форми впливу, зокрема реабілітаційні програми, психологічне консультування, медіаційні практики між потерпілими та правопорушниками. Такі підходи дозволяють враховувати індивідуальні особливості учнів і знижують імовірність повторних правопорушень.

Невід'ємною складовою сучасної профілактики девіантної поведінки є міждисциплінарний підхід, що забезпечує комплексне вивчення проблеми з урахуванням біологічних, психологічних, соціальних і культурних аспектів. Використання психодіагностичних методів, соціологічних досліджень, нейрофізіологічного аналізу та правових інструментів дає змогу виявити ключові детермінанти девіантної поведінки та розробити ефективні програми корекції й профілактики [12, с. 153]. У цьому контексті важливими є моделювання поведінкових стратегій, аналіз факторів ризику та створення превентивних заходів, спрямованих на мінімізацію негативного впливу соціального середовища та розвиток позитивних соціальних компетентностей.

Окремої уваги потребує вплив мас-медіа та інформаційного простору, які можуть як посилювати, так і послаблювати прояви девіантної поведінки.

Сучасне інформаційне середовище, що характеризується інтенсивністю комунікацій і значним впливом на свідомість молоді, може виступати як джерелом позитивних поведінкових моделей, так і чинником формування деструктивних установок. Під впливом медіа учні можуть сприймати окремі форми протиправної поведінки як соціально прийнятні або навіть привабливі, що актуалізує необхідність розвитку критичного мислення та формування правової свідомості на ранніх етапах соціалізації [9, с. 69].

Сукупність наведених чинників свідчить про те, що девіантна й делінквентна поведінка учнів основної школи формується як результат складного, багатовимірного процесу, у якому взаємодіють біологічні передумови, індивідуально-психологічні особливості, сімейне виховання, шкільне середовище, соціально-економічні умови та культурно-інформаційні впливи. Жоден із цих компонентів не може розглядатися ізольовано, оскільки саме їх поєднання та взаємодія в процесі соціалізації визначають поведінкові моделі підлітків. Комплексний підхід до аналізу цих взаємозв'язків дає змогу не лише виявити ключові причини виникнення девіантних і делінквентних проявів, а й розробити ефективні заходи їх профілактики та корекції.

Поглиблений аналіз проблеми дозволяє стверджувати, що вплив соціальних детермінантів на поведінку учнів реалізується через низку механізмів. По-перше, соціальна дезорганізація, що проявляється у слабкому інституційному контролі, нестабільності соціальних зв'язків і високому рівні аномії, знижує нормативний тиск на підлітків і підвищує ймовірність вибору девіантних способів задоволення потреб. По-друге, культурні та субкультурні моделі, які формуються в середовищах із низьким рівнем соціального капіталу, часто виступають альтернативою загальноприйнятим нормам, сприяючи становленню специфічних ціннісних орієнтацій, де порушення правил набуває символічного значення. По-третє, економічна нестабільність і соціальна нерівність створюють передумови для виникнення структурних конфліктів, у межах яких молодь може виступати активним суб'єктом протесту, що також сприяє формуванню девіантних і делінквентних моделей поведінки.

Разом із тим важливо зазначити, що поряд із факторами ризику існують і захисні ресурси, здатні зменшувати їх негативний вплив. До них належать

підтримка соціальних інституцій, наявність позитивних рольових зразків, сприятливе сімейне середовище та залучення учнів до культурного й освітнього життя. Реалізація комплексних програм соціально-психологічної підтримки, спрямованих на розвиток соціальних компетентностей, формування правосвідомості та навичок саморегуляції, дозволяє не лише знизити ризик виникнення девіантної поведінки, а й сприяє успішній ресоціалізації молоді, яка вже зазнала впливу несприятливих чинників.

Отже, дослідження чинників, що впливають на девіантну та делінквентну поведінку учнів основної школи, свідчить про її складну природу, зумовлену взаємодією різноманітних компонентів. Біологічні, психологічні, сімейні, шкільні, соціально-економічні та культурні фактори функціонують як єдина система, формуючи відповідні поведінкові прояви. Саме тому системний підхід до вивчення цього явища є особливо важливим, адже лише всебічний аналіз усіх детермінант дозволяє створити дієві профілактичні стратегії, спрямовані на зменшення ризику правопорушень серед школярів, а також на підвищення ефективності їхньої ресоціалізації. Сучасні підходи до профілактики девіацій акцентують на ранньому виявленні факторів ризику, застосуванні комплексних методів психологічної, соціальної та правової підтримки, що враховують як умови сучасного соціального середовища, так і індивідуальні особливості кожної дитини.

Таким чином, у межах сучасної соціально-педагогічної науки девіантну та делінквентну поведінку доцільно розглядати як багатофакторне явище, що виникає внаслідок складної взаємодії різних чинників. Відповідно, профілактична робота має базуватися на інтегрованому підході до аналізу та впливу, що забезпечує не лише запобігання правопорушенням серед учнів, а й сприяє формуванню позитивних моделей поведінки, необхідних для їх гармонійного розвитку та успішної соціалізації.

2.2. Ігрова терапія та арт-терапія як методи корекції поведінки

Ігрова терапія займає особливе місце у роботі з дітьми молодшого та дошкільного віку, оскільки гра є природним та первинним способом самовираження, пізнання та комунікації дитини. Засновниця недирективної

ігрової терапії Вірджинія Екслайн сформулювала вісім основних принципів, що залишаються актуальними сьогодні: безумовне прийняття, безпечна атмосфера, відображення почуттів, недирективність та ін.

У роботі з поведінковими розладами застосовуються як недирективні (орієнтовані на дитину), так і директивні (структуровані) підходи до ігрової терапії. Директивні підходи передбачають цілеспрямоване введення ігрових ситуацій, що моделюють проблемні взаємодії та дозволяють відпрацювати нові патерни поведінки в умовах безпечного ігрового простору.

Серед конкретних технік ігрової терапії при поведінкових розладах ефективними є: рольові ігри та драматизації, що дозволяють відпрацювати соціальні ситуації; маріонеткова (лялькова) терапія, що дає можливість дистанціюватися від власних переживань; терапія піском (сендплей), що є потужним засобом невербального вираження внутрішніх конфліктів.

Арт-терапія використовує різні форми творчої діяльності (малювання, ліплення, колаж, музику) для вираження та опрацювання емоцій. У роботі з дітьми з поведінковими розладами арт-терапевтичні методики виконують кілька функцій: надають безпечний вихід агресивним імпульсам; сприяють розвитку самопізнання та рефлексії; підвищують самооцінку через відчуття творчої компетентності; формують здатність до концентрації уваги.

Особливе місце займає метафорична психотерапія з використанням казок і оповідань. Терапевтична казка дозволяє дитині побачити власну проблему через безпечну дистанцію метафори та знайти символічні шляхи її вирішення, не стикаючись з прямою загрозою для самооцінки.

Важливим принципом використання ігрових та арт-терапевтичних методів є їхня інтеграція у ширший терапевтичний план, а не застосування ізольовано. Поєднання творчих методів з роботою над когніціями та навичками саморегуляції дає найбільш стійкий терапевтичний ефект.

Сім'я є провідним інститутом соціалізації, який значною мірою визначає становлення системи цінностей і моделей поведінки в підлітковому віці. Наукові дані свідчать, що характер сімейних взаємин, стиль виховання та рівень емоційної підтримки відіграють ключову роль у запобіганні девіантній і делінквентній поведінці. Зокрема, авторитетний стиль виховання, що поєднує

турботу, підтримку та чітко окреслені межі, сприяє розвитку адекватної самооцінки, самоконтролю та успішної соціальної адаптації.

Натомість дисгармонія у сімейних стосунках, зокрема підвищена конфліктність, надмірна жорсткість або, навпаки, байдужість і дефіцит емоційної підтримки, створюють передумови для формування відхилень у поведінці. Наявність дисфункційних моделей взаємодії може викликати внутрішні суперечності в учнів основної школи, що проявляються у імпульсивності, агресивності та прагненні до пошуку альтернативних соціальних груп, нерідко з негативними нормами та цінностями [14, с. 122]. Дослідження також доводять, що конструктивна комунікація між батьками й дітьми разом із встановленням чітких і адекватних поведінкових меж знижує ризик залучення до протиправної діяльності [19].

Аналізуючи вплив сімейного середовища на формування поведінкових патернів учнів, доцільно враховувати комплексну взаємодію різних чинників, що визначають рівень соціальної адаптації та емоційного розвитку особистості. Одним із провідних є стиль виховання, який формується під впливом культурних традицій, індивідуальних установок батьків і соціально-психологічних умов [24]. Авторитарний стиль, що характеризується жорстким контролем, обмеженнями та недостатньою емоційною підтримкою, сприяє формуванню у дитини заниженої самооцінки та невпевненості у власних рішеннях. Це може зумовлювати внутрішні конфлікти, почуття пригніченості та, як наслідок, формування девіантних моделей поведінки. Водночас демократичний стиль виховання, заснований на взаємоповазі, відкритому спілкуванні та врахуванні потреб дитини, сприяє розвитку почуття власної гідності, критичного мислення та узгодженню індивідуальних установок із соціальними нормами. Саме такий підхід, як свідчать сучасні дослідження, забезпечує успішну соціалізацію та попереджає відхилення у поведінці [24, с. 131].

Важливим чинником соціалізації виступає також емоційний клімат у родині, який впливає як на емоційний стан учня, так і на його здатність до саморегуляції в умовах стресу. Він формується через якість міжособистісних взаємин, рівень відкритості у спілкуванні, здатність до емоційного вираження та підтримки. Дослідники підкреслюють, що відкритий і довірливий діалог у сім'ї

є основою розвитку внутрішніх ресурсів дитини. У сприятливому емоційному середовищі учень не лише краще усвідомлює власні емоції, а й опановує конструктивні способи розв'язання конфліктів [27]. Натомість дефіцит емоційної підтримки, емоційна холодність або агресивні форми взаємодії можуть спричинити відчуття ізольованості й непотрібності, що стимулює пошук альтернативних способів вираження емоцій. Це нерідко супроводжується формуванням девіантних установок як спроби компенсувати внутрішній дискомфорт через залучення до груп із відмінними, часто негативними, ціннісними орієнтаціями.

Економічна нестабільність, обмеженість матеріальних ресурсів і зумовлений цим високий рівень соціального напруження суттєво впливають на емоційний стан членів сім'ї та їхню здатність забезпечувати належну підтримку у процесі соціалізації. Діти, які зростають у родинях із низьким соціально-економічним статусом, нерідко стикаються з додатковими труднощами, пов'язаними з невизначеністю майбутнього та обмеженим доступом до освітніх і культурних можливостей. Це може знижувати їхню навчальну мотивацію та ускладнювати соціальну інтеграцію. Водночас такі умови сприяють виникненню відчуття безпорадності та нестабільності, що інколи спонукає до пошуку альтернативних шляхів самореалізації, зокрема через девіантні форми поведінки. Економічні проблеми впливають не лише на рівень матеріального забезпечення, а й на якість сімейних взаємин: часті конфлікти на фінансовому ґрунті підсилюють емоційну напругу та сприяють загостренню внутрішніх суперечностей у родині.

З позицій сучасних теорій соціальної адаптації можна стверджувати, що поєднання стилю виховання, емоційного клімату та соціально-економічних умов створює комплексний ефект, який визначає ймовірність виникнення девіантної поведінки серед учнів основної школи. Взаємодія цих чинників є складною та включає як прямі, так і опосередковані механізми впливу. Наприклад, дефіцит емоційної підтримки здатен посилювати негативні наслідки авторитарного виховання, що призводить до зниження самооцінки та зростання агресивних проявів. Одночасно економічні труднощі можуть загострювати сімейні конфлікти, що погіршує емоційний клімат і формує замкнене коло негативних

впливів. У таких умовах учні змушені шукати інші способи самовираження, які нерідко мають асоціальний характер. Системний аналіз цих взаємозв'язків дає змогу глибше зрозуміти процеси, що відбуваються в сім'ї, та визначити шляхи їх корекції через впровадження профілактичних програм, спрямованих на розвиток позитивних моделей виховання та емоційної компетентності.

Наукові дослідження у сфері соціології та психології підкреслюють, що сім'я є ключовим середовищем формування соціальної ідентичності дитини, адже саме тут закладаються основи уявлень про норми, цінності та поведінкові зразки. Інтеграція цих уявлень у власну систему переконань є вирішальною для успішної соціальної адаптації, тоді як порушення цього процесу часто стає передумовою формування девіантних установок. Батьківський вплив визначається не лише стилем виховання, а й загальним емоційним фоном сімейного середовища, у якому відбувається соціалізація. У результаті учні, позбавлені емоційної підтримки, частіше шукають визнання в альтернативних соціальних групах, які можуть тимчасово компенсувати внутрішні суперечності, але водночас нерідко характеризуються девіантними моделями поведінки, що підвищує ризик подальшої соціальної дезадаптації.

Згідно з результатами сучасних наукових досліджень, можна дійти висновку, що ефективна профілактика девіантної поведінки серед учнів основної школи потребує системного підходу, який враховує не лише індивідуально-психологічні характеристики особистості, а й соціально-економічні умови та емоційне середовище, в якому відбувається процес її соціалізації [36]. Важливим завданням як для соціальних працівників, так і для представників освітньої сфери та державних інституцій є розробка цільових програм, спрямованих на підтримку позитивних виховних практик, покращення психологічного клімату в сім'ї та забезпечення умов економічної стабільності.

Застосування міждисциплінарного підходу дає змогу глибше зрозуміти складні механізми впливу сімейного середовища на формування поведінкових установок учнів основної школи. Це, з одного боку, створює передумови для розробки більш ефективних профілактичних заходів, а з іншого — потребує їх постійного аналізу, моніторингу та коригування відповідно до змін у соціокультурному середовищі.

Для наочності взаємозв'язку між сімейними чинниками та проявами девіантної і делінквентної поведінки було складено таблицю 2.1.

Таблиця 2.1

Основні сімейні чинники впливу на девіантну та делінквентну поведінку учнів основної школи

Чинник	Опис	Потенційний вплив
Стиль виховання	Авторитарний, демократичний, ліберальний	Авторитарний – підвищення агресивності; демократичний – розвиток самоконтролю
Емоційна підтримка	Наявність/відсутність позитивних емоційних зв'язків	Недостатність – формування почуття ізоляції та відчуженості
Рівень конфліктності	Частота та інтенсивність конфліктів у сім'ї	Високий рівень – підвищення імпульсивності та пошук зовнішніх груп підтримки

Таблиця 2.1 узагальнює ключові сімейні фактори, що впливають на формування девіантної та делінквентної поведінки учнів основної школи, і показує, яким чином окремі характеристики сімейного середовища можуть як підвищувати, так і знижувати ризик появи поведінкових відхилень. Зокрема, підкреслюється, що авторитарний стиль виховання, дефіцит емоційної підтримки, підвищений рівень конфліктності в родині та низький соціально-економічний статус суттєво збільшують ймовірність формування антисоціальних форм поведінки. Натомість демократичний стиль взаємодії в сім'ї сприяє розвитку самоконтролю та адаптивних навичок у дітей.

Сучасні наукові дослідження засвідчують, що вплив шкільного середовища на формування поведінкових моделей учнів є складним і багатовимірним процесом, який поєднує як внутрішні психологічні особливості особистості, так і зовнішні соціальні чинники. Важливу роль відіграє загальний клімат навчального закладу, який виступає не лише середовищем для здобуття знань, але й простором соціалізації, де формуються особистісні якості, емоційна стійкість та здатність до інтеграції в суспільство [43, с. 151].

Шкільний клімат, що виникає в результаті взаємодії адміністрації, педагогів і учнів, визначає загальну атмосферу освітнього середовища. Доброзичлива та підтримуюча атмосфера сприяє розвитку позитивної самооцінки, допомагає учням відчувати себе частиною колективу, заохочує до співпраці та створює умови для конструктивного вирішення конфліктів. Такий клімат сприяє формуванню адаптивних моделей поведінки, оскільки дає можливість не лише опановувати знання, а й набувати важливих життєвих компетентностей. Натомість несприятливе або конфліктне середовище може викликати почуття ізоляваності, недовіри та провокувати агресивні реакції. Високий рівень напруженості у школі створює додаткове психологічне навантаження, що підвищує ризик девіантних і делінквентних проявів, оскільки учні шукають альтернативні, часто деструктивні способи вираження емоцій [43].

Важливим компонентом впливу шкільного середовища є постать педагога як зразка для наслідування. Учитель не лише передає знання, але й демонструє моральні орієнтири, соціальні норми та цінності, що формують основу соціальної адаптації учнів. Позитивний приклад, наставницька позиція та здатність враховувати індивідуальні особливості дітей сприяють розвитку емоційної компетентності, самоконтролю та навичок конструктивної взаємодії. Учні, які спостерігають високий професійний і етичний рівень педагогів, виявляють більшу мотивацію до навчання та активніше включаються у шкільне життя. Водночас відсутність такого прикладу може негативно позначитися на формуванні ціннісних орієнтацій і сприяти виникненню поведінкових відхилень [42].

Підлітковий період відзначається високою сприйнятливістю до впливів соціального середовища, що зумовлює активний і багатовекторний процес становлення соціальної ідентичності. Взаємини в учнівському колективі можуть мати як конструктивний, так і деструктивний характер. Позитивна взаємодія сприяє розвитку колективної свідомості, підтримує взаємодопомогу та обмін знаннями й досвідом, що, своєю чергою, зміцнює соціальну інтеграцію та формує адекватні соціальні установки. Водночас атмосфера конкуренції, агресії чи тиску з боку групи може спричиняти прояви конформізму або формування групової ідентичності на основі негативних моделей. У таких умовах школярі

нерідко адаптують свою поведінку до норм, характерних для субкультур чи колективів із деструктивними установками, що призводить до відхилень у поведінці.

Суттєвим чинником впливу шкільного середовища є реалізація профілактичних заходів, спрямованих на попередження девіантної та делінквентної поведінки. Ефективним інструментом виступає впровадження спеціалізованих соціально-профілактичних програм, які передбачають розвиток емоційного інтелекту, формування навичок конструктивного вирішення конфліктів і підвищення правової обізнаності. Такі програми дають змогу не лише своєчасно виявляти ризики, а й забезпечують учнів практичними засобами регуляції емоцій і поведінки в стресових ситуаціях. Їх інтеграція в освітній процес сприяє формуванню системи раннього втручання, що є важливою умовою корекції поведінкових відхилень і розвитку позитивних моделей поведінки.

Загалом результати досліджень свідчать, що сприятливий психологічний клімат у школі, високий професіоналізм педагогів, ефективна взаємодія між учнями та впровадження профілактичних програм позитивно впливають на формування адаптивної поведінки й успішну соціалізацію підлітків. Натомість несприятливі умови освітнього середовища можуть стимулювати розвиток девіантних тенденцій, що підкреслює важливість комплексного підходу до організації навчального процесу та соціальної підтримки учнів.

2.3. Сімейна психотерапія та робота з батьками

Сімейне середовище є найбільш потужним контекстом розвитку дитини, а якість батьківсько-дитячих стосунків безпосередньо пов'язана з виникненням і збереженням поведінкових розладів. Тому робота з батьками та сімейна психотерапія є невід'ємними компонентами комплексного психологічного втручання.

Тренінги батьківської компетентності

Програми тренінгу батьківської компетентності (Parent Management Training, PMT) мають найбільш потужну доказову базу серед усіх психосоціальних втручань при розладі поведінки та ОЗР. Розроблено кілька

структурованих програм: Incredible Years (Вебстер-Страттон), Parent-Child Interaction Therapy (PCIT), Triple P (Позитивне батьківство).

Загальними елементами цих програм є: навчання принципам позитивного підкріплення і ефективної похвали; встановлення чітких, послідовних правил і меж; правильне застосування наслідків за порушення правил (тайм-аут, позбавлення привілеїв); розвиток навичок ненасильницького вирішення конфліктів; покращення якості взаємодії батьків і дитини через спільну гру та позитивну увагу.

Системна сімейна терапія

Системна сімейна терапія розглядає дитину в контексті сімейної системи, де поведінкові симптоми виконують певну функцію у підтриманні сімейного гомеостазу. Структурна сімейна терапія Мінухіна спрямована на виправлення дисфункціональних сімейних структур: розмитих або жорстких меж, коаліцій, тріангуляцій.

Наративна сімейна терапія допомагає сім'ям «переписати» домінуючі проблемні наративи про дитину. Прийом «екстерналізації проблеми» дозволяє відокремити дитину від її поведінки («проблема — це проблема, а дитина — це дитина»), зменшити провину і збільшити відчуття власної ефективності у боротьбі з «проблемною поведінкою».

Діадична терапія прив'язаності є особливо важливою для дітей, які пережили травму чи порушення прив'язаності. Вона зосереджена на відновленні безпечних прив'язаностей між батьком/опікуном і дитиною через прийняття, емпатичне налаштування та спільну переробку травматичного досвіду.

Таким чином, ефективна психологічна допомога дітям з поведінковими розладами вимагає поєднання індивідуальної роботи з дитиною, яка охоплює КПТ-техніки, ігрові та арт-терапевтичні методи, із системною роботою із сім'єю.

Оцінювання результативності чинних підходів до соціальної профілактики девіантної та делінквентної поведінки учнів основної школи є одним із ключових завдань сучасної соціальної роботи. Це зумовлено нагальною потребою впровадження дієвих заходів, спрямованих на запобігання асоціальним проявам серед молоді. Девіантна й делінквентна поведінка школярів формується під впливом комплексу взаємопов'язаних чинників, серед яких несприятливе

соціальне середовище, дефіцит позитивного сімейного виховання, недостатній контроль з боку освітніх установ і соціальних інститутів, а також індивідуально-психологічні особливості особистості [32, с. 102]. У зв'язку з цим особливо важливим є застосування системних і комплексних підходів до профілактики, що враховують як особистісні, так і соціокультурні аспекти розвитку учня.

Соціальна профілактика девіантної та делінквентної поведінки реалізується на трьох рівнях: первинному, вторинному та третинному, кожен з яких передбачає специфічні стратегії впливу залежно від стадії формування відхилень у поведінці.

Первинна профілактика спрямована на попередження виникнення девіантних тенденцій. Її головною метою є розвиток соціальної компетентності учнів, підвищення їхньої психологічної стійкості та формування соціально прийнятних моделей поведінки. Важливу роль відіграють освітні програми, орієнтовані на розвиток емоційного інтелекту, правової культури та навичок відповідального прийняття рішень. Особливо ефективними є інтерактивні тренінги, що сприяють розвитку соціальних навичок і мотивації до позитивної соціалізації. Водночас значущою є міжвідомча взаємодія педагогів, психологів і соціальних служб, що забезпечує комплексний підхід до розвитку учня [4].

Вторинна профілактика орієнтована на учнів, які вже демонструють перші ознаки девіантної поведінки або належать до груп ризику. На цьому етапі застосовуються індивідуальне консультування, психолого-педагогічна корекція, групова підтримка, а також залучення підлітків до альтернативних форм діяльності — спорту, культури, волонтерства. Важливим інструментом є наставництво, яке передбачає взаємодію з соціально успішними дорослими, що допомагають формувати позитивну ідентичність і стимулюють до соціально схвалюваної поведінки [4].

Третинна профілактика спрямована на ресоціалізацію учнів, які вже мають досвід асоціальної або протиправної поведінки. У цьому контексті застосовуються спеціалізовані реабілітаційні програми, що включають психотерапевтичну допомогу, заходи соціальної інтеграції та кримінально-правової реабілітації. Значну роль відіграє когнітивно-поведінкова терапія, яка сприяє зміні деструктивних моделей поведінки, а також розвиток професійних

навичок через участь у програмах трудової адаптації [13, с. 62]. Додатково ефективними є індивідуальні та групові тренінги соціальної адаптації, спрямовані на формування життєвих компетентностей і зниження ризику повторних правопорушень.

Аналіз результативності наявних профілактичних заходів щодо девіантної та делінквентної поведінки учнів основної школи має ґрунтуватися на всебічному вивченні їхніх наслідків – як миттєвих, так і віддалених у часі. Застосування як кількісних, так і якісних інструментів дослідження (зокрема, відстеження рівня підліткової злочинності, соціально-психологічне діагностування, аналіз змін у поведінці) дозволяє отримати неупереджені дані щодо дієвості профілактичних втручань. Отримані результати свідчать, що найкращі показники демонструють комплексні стратегії, які поєднують освітні компоненти, психологічний супровід та залучення школярів до суспільно корисної діяльності, що сприяє зниженню проявів девіантної поведінки.

Ключовим чинником успіху є гнучкість профілактичних програм, їхня спроможність адаптуватися до конкретних соціальних умов, у яких перебуває учень, а також індивідуалізація підходів із урахуванням особливостей мотиваційної сфери та психологічного стану кожної дитини. Підвищити результативність профілактичних заходів можна через упровадження практик, що спираються на доказові дані, використання сучасних оцінювальних і моніторингових методик, зокрема цифрових технологій, які дають змогу точніше передбачати ризики та виявляти потенційні загрози соціальному становленню учнів основної школи [17].

Отже, доцільними є активізація міжвідомчої взаємодії між установами, що працюють із дітьми основної школи, вдосконалення підходів до оцінювання ефективності профілактичних програм, а також упровадження інноваційних рішень у процес моніторингу та аналізу соціальних показників. Застосування цифрових інструментів для збору та обробки даних здатне суттєво підвищити точність прогнозування та результативність впливу на поведінкові патерни учнів, що, своєю чергою, уможливить більш ефективне запобігання девіантній поведінці та забезпечить успішну соціалізацію молодого покоління.

Висновки до другого розділу

У другому розділі роботи проаналізовано комплекс соціальних детермінант, які впливають на становлення та прояви відхильної та протиправної поведінки учнів основної школи. Результати дослідження засвідчили, що зазначена поведінка зумовлена поєднанням багатьох факторів, серед яких найвагомішими є: сімейне оточення, якість виховних впливів, матеріальне становище родини, особливості освітнього процесу, референтна група однолітків та рівень доступної соціальної підтримки.

Сімейний чинник розглянуто як один із ключових у процесі формування особистості молодшого підлітка. Доведено, що дисфункційні сім'ї з відсутністю емоційної близькості, наявністю батьківських конфліктів або ігноруванням дитячих потреб створюють сприятливе підґрунтя для виникнення девіантної поведінки. Як гіперконтроль, так і його повна відсутність, а також дефіцит батьківської уваги здатні провокувати протестні реакції, які нерідко реалізуються у вчиненні правопорушень. Натомість родинна підтримка, довірливі стосунки та виховання, засноване на почутті відповідальності, виступають потужними превентивними механізмами.

Вплив шкільного середовища, як показав аналіз, має значний потенціал у запобіганні відхильній поведінці. Заклади освіти виконують важливу соціалізаційну функцію, сприяючи формуванню комунікативних навичок, емпатії, критичного мислення та відповідальності. З'ясовано, що низька навчальна мотивація, конфліктні стосунки з педагогами та однолітками, булінг та брак підтримки з боку вчителів можуть призводити до соціальної ізоляції учня, підвищуючи ризики девіантної поведінки. Водночас створення безпечного й інклюзивного освітнього простору, реалізація програм емоційної підтримки та профілактичних заходів здатні суттєво знизити ймовірність правопорушень серед неповнолітніх.

Дослідження також підтвердило суттєвий вплив соціального оточення та групових норм на поведінку учнів основної школи. Одноліткові групи можуть виступати як чинником формування соціально схвалюваних моделей поведінки, так і джерелом антисоціальних впливів. Найвищий ризик залучення до відхильної та протиправної діяльності фіксується серед тих учнів, які прагнуть

самоствердитися в асоціальних компаніях або перебувають у стані соціальної ізоляції.

Окремий напрям аналізу було присвячено оцінці сучасних превентивних методів. Встановлено, що ефективна профілактика правопорушень серед учнів основної школи потребує комплексної стратегії, яка передбачає міжвідомчу взаємодію, застосування інноваційних технологій у соціальній роботі, активне залучення громадських організацій та впровадження персоналізованих програм підтримки. Використання цифрових інструментів моніторингу ризиків, аналіз соціальних мереж та технологій штучного інтелекту для виявлення потенційно небезпечних патернів поведінки дозволяє підвищити результативність превентивних заходів і своєчасно реагувати на кризові ситуації.

Отже, проведене дослідження доводить, що девіантна та делінквентна поведінка учнів основної школи є багатофакторним явищем, зумовленим складною взаємодією родинних, освітніх та соціальних чинників. Запобігання правопорушенням вимагає цілісного підходу, який поєднує психологічний супровід, правову освіту, розвиток соціально-побутових навичок та дієву систему профілактики, спрямовану на створення сприятливого соціального середовища для учнів основної школи.

РОЗДІЛ 3 ПРАКТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕТОДІВ КОРЕКЦІЇ ПОВЕДІНКИ

3.1. Організація та методика дослідження

Емпіричне дослідження проводилось на базі Центру психологічної допомоги та двох загальноосвітніх навчальних закладів міста протягом 2023–2024 навчального року. Загальна вибірка дослідження склала 60 дітей (48 хлопчиків та 12 дівчаток) віком від 6 до 10 років, які мали клінічно підтверджений діагноз або виражені симптоми поведінкових розладів. Критерії включення: вік 6–10 років, наявність поведінкових проблем за даними батьків і вчителів, нормальний чи вищий за норму рівень когнітивного розвитку.

Дизайн дослідження передбачав розподіл учасників на три групи:

- Контрольна група ($n=20$) — діти, які не отримували спеціального психологічного втручання, перебуваючи в листі очікування.
- Експериментальна група 1 ($n=20$) — діти, які проходили курс індивідуальної КПТ-орієнтованої терапії (16 сеансів, 1 раз на тиждень) у поєднанні з ігровими елементами.
- Експериментальна група 2 ($n=20$) — діти, чії батьки проходили груповий тренінг батьківської компетентності (10 сесій) паралельно з індивідуальною роботою з дитиною.

Психодіагностичний інструментарій дослідження включав:

- Шкала оцінки поведінки Конерса (CPRS-R) — для батьків і вчителів — стандартизована методика для скринінгу СДУГ та поведінкових проблем;
- Методика «Незакінчені речення» та тест тривожності Спілбергера (дитячий варіант) — для оцінки тривожності та самосприйняття;
- Тест Розенцвейга (малюнковий варіант для дітей) — для дослідження особливостей реагування на фруструючі ситуації;
- Батарея тестів соціального інтелекту Гілфорда–Саллівена (скорочена версія) — для оцінки соціально-когнітивних навичок;
- Структуроване спостереження під час ігрових ситуацій — для оцінки якості соціальних взаємодій.

Вимірювання проводились тричі: до початку втручання (T_0), після завершення програми (T_1 , через 4 місяці) та у катamnестичному зрізі (T_2 , через

3 місяці після завершення). Статистична обробка здійснювалась за допомогою непараметричного критерію Вілкоксона (для порівняння T0–T1 у межах груп) та тесту Манна-Уїтні (для міжгрупових порівнянь).

Вивчення результативності програми соціальної профілактики девіантної поведінки серед учнів основної школи є своєчасним і важливим напрямом соціально-психологічної науки. Ця проблематика має безпосереднє значення для освітньої практики, формування соціальної політики та реалізації превентивних заходів. У сучасному суспільстві фіксується зростання рівня агресії, ворожості та девіантних проявів у підлітковому середовищі, що робить необхідним розроблення й упровадження дієвих програм, спрямованих на запобігання соціально небажаним формам поведінки серед школярів. Особливої уваги заслуговує формування просоціальних навичок, розвиток здатності до емоційної саморегуляції, а також виховання відповідальності та толерантності в міжособистісній взаємодії.

Методологічною основою дослідження виступають принципи системного й діяльнісного підходів, які передбачають комплексне вивчення чинників, що впливають на формування девіантної поведінки, а також можливостей її профілактики в умовах шкільного середовища. Застосування міждисциплінарного підходу дозволило об'єднати знання з соціальної педагогіки, психології, педагогіки та соціальної роботи для всебічного аналізу означеної проблеми.

Метою емпіричного дослідження є оцінювання ефективності соціально-профілактичної програми, спрямованої на зниження рівня девіантної поведінки в учнів основної школи. Це передбачає розвиток просоціальних форм поведінки та зменшення вираженості агресивних і ворожих реакцій.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що участь школярів у програмі соціальної профілактики сприятиме зниженню агресивності та ворожості, підвищенню рівня саморегуляції та відповідальності в поведінці, що, своєю чергою, доводитиме її дієвість.

Основні етапи організації дослідження ефективності програми соціальної профілактики девіантної поведінки учнів основної школи наведено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Етапи дослідження та їх характеристика

Етап дослідження	Зміст та характеристика
Підготовчий	Аналіз наукової літератури з проблеми девіантної поведінки, визначення мети, гіпотези та методів дослідження, розробка програми профілактики, формування вибірки респондентів.
Діагностичний	Проведення первинного опитування учнів за методикою Басса—Дарки для визначення рівня агресивних і ворожих реакцій.
Експериментальний	Впровадження розробленої програми соціальної профілактики (заняття, тренінги, вправи з розвитку просоціальної поведінки, рольові ігри, групові дискусії).

Емпіричне дослідження проводилося на базі закладу загальної середньої освіти, до участі в якому було залучено 40 учнів 7–9 класів віком від 12 до 15 років.

Аналіз отриманих даних дає підстави для підтвердження гіпотези щодо ефективності розробленої та впровадженої програми профілактики девіантної поведінки. Результати дослідження засвідчили:

- зменшення рівня агресивності та ворожості в учнів після участі в програмі;
- позитивну динаміку у формуванні навичок конструктивної взаємодії;
- виокремлення основних компонентів ефективного соціально-профілактичного впливу;
- можливість розробки практичних рекомендацій для шкільних психологів, соціальних педагогів, класних керівників і батьків.

Діагностичним інструментом дослідження обрано опитувальник Басса—Даркі (додаток А), адаптований для учнів основної школи. Ця методика уможлиблює визначення загального рівня агресивності, оцінку окремих її складників (фізичної, вербальної та непрямой агресії), а також виявлення ворожих реакцій і рівня внутрішньої напруги, які є чинниками ризику виникнення девіантних форм поведінки.

Отримані кількісні показники інтерпретуються за шкалами опитувальника, що дозволяє не лише оцінити ступінь ризику девіантної поведінки, а й простежити динаміку ефективності проведених профілактичних заходів.



Рис. 3.1. Середні результати за опитувальником Басса—Даркі на констатувальному етапі експерименту

Аналіз фізичної агресії. Початкові показники за шкалою фізичної агресії засвідчують, що в контрольній групі середнє значення становить 48,5 %, тоді як в експериментальній – 43,5 %. Різниця у 5 відсоткових пунктів вказує на дещо вищий вихідний рівень готовності до фізичного протистояння серед учнів контрольної групи, які частіше демонструють налаштованість на застосування сили чи підтримку конфліктних дій. Водночас абсолютна величина близько 45 % свідчить про те, що майже половина учнів загалом перебуває в зоні ризику щодо імпульсивних фізичних реакцій. Це повністю узгоджується з віковими особливостями учнів основної школи, адже в цей період розвиток фронтальної кори головного мозку ще не завершений, а механізми довільного контролю поведінки є недостатньо ефективними.

Такий рівень фізичної агресії дає підстави припускати, що завдяки цілеспрямованій психокорекційній роботі – зокрема через тренінги з розвитку вміння прогнозувати наслідки власних дій та опанування технік «тайм-аут» – можна досягти суттєвого зниження показників за цією шкалою. Наукові дослідження у сфері підліткової психології свідчать, що поєднання когнітивно-

поведінкових стратегій із вправами на розвиток контролю імпульсів зменшує ймовірність фізичних спалахів агресії на 15–20 % уже після першого циклу занять, що є важливим орієнтиром для планування корекційної програми.

Аналіз непрямої, вербальної агресії та роздратування. Непряма агресія, вербальна агресія та шкала роздратування утворюють складний багатовимірний профіль словесно-емоційних реакцій. За шкалою непрямої агресії показники становлять 44,4 % у контрольній групі та 42,8 % – в експериментальній. Це свідчить про активне використання учнями саркастичних зауважень, поширення пліток або соціального бойкоту як засобів вираження образи. Щодо вербальної агресії, то середні показники дорівнюють 50,8 % і 48,8 % відповідно, що фіксує часті випадки лайки, вигуків та відвертих погроз. Роздратування, яке відображає емоційну лабільність та раптові спалахи негативних почуттів у відповідь на зовнішні подразники, представлене майже однаково в обох групах (46,8 % проти 46,4 %).

Наведені дані засвідчують не лише наявність виражених вербальних і непрямих агресивних стратегій у більшості учнів, але й високу динамічну мінливість їхніх емоційних станів. З огляду на це, для зменшення щоденних проявів словесно-емоційної агресії необхідно поєднати модулі з розвитку навичок емпатії (з обов'язковим використанням рольових ігор, де учні вчаться розпізнавати потреби інших) із вправами на опанування технік глибокого дихання та релаксації. Адже наукова література з психофізіології стресу наголошує, що формування адекватних вербальних реакцій та одночасне зниження інтенсивності агресивних імпульсів значною мірою зумовлене здатністю до саморегуляції та контролю над тілесними проявами напруги.

Аналіз негативізму та образи. Негативізм та образа характеризують більш інертні, але не менш небезпечні установки, що виявляються в опорі соціальним нормам і стійкому переживанні власної скривдженості. Результати показують: рівень негативізму в контрольній групі становить 51,0 %, а в експериментальній – 47,0 %. Це вказує на значну частку учнів, які сприймають правила як обмеження власної свободи й демонструють випереджувальні реакції відторгнення. Показники образи дорівнюють 53,8 % у контрольній групі та 48,8 % – в експериментальній, що відображає високу чутливість до ситуацій

приниження, насмішок чи несправедливого ставлення, яка може призводити до внутрішньої агресивної протидії.

Подолання цього комплексу ставлень потребує цілісної роботи з переоцінки особистих переживань та переконань. Психодіагностичний супровід має охоплювати індивідуальні бесіди, спрямовані на опрацювання внутрішнього діалогу учня, а також групові вправи на розвиток конструктивного вираження негативних емоцій без шкоди для себе та оточення. Такий підхід ґрунтується на засадах когнітивно-поведінкової терапії, згідно з якими корекція деструктивних внутрішніх висловлювань (автоматичних думок) знижує вираженість негативізму й образи на 30 % уже після п'яти сесій індивідуальної роботи.

Показники за шкалами підозрілості та почуття провини розкривають взаємопов'язані характеристики соціального самосприйняття. Підозрілість, яка фіксується на рівні 50–52 %, засвідчує неоднорідний ступінь недовіри до довкілля, що здатне спричиняти соціальну самоізоляцію та потребу контролювати чужі наміри навіть у звичайних, неконфліктних обставинах. Почуття провини, що перевищує 60 % в обох досліджуваних групах, свідчить про виражену схильність до самокритики та глибоке внутрішнє переживання власних помилок. Це породжує подвійну ситуацію: з одного боку, здатність каятися є підґрунтям для конструктивного самоаналізу, а з іншого – може спричиняти розвиток тривожності та занижену самооцінку. Таким чином, корекційна програма має охоплювати психоосвітні елементи щодо нормалізації почуття провини, а також формування стратегії «переосмислення», тобто перенесення уваги з безплідного самозвинувачення на побудову конкретного плану дій для виправлення ситуації. Дослідження у галузі клієнт-центрованої терапії підтверджують, що розвиток гнучкої самооцінки та здорового переживання провини сприяє зменшенню ризику емоційного виснаження учнів.

Індекс агресивності (який об'єднує показники фізичної агресії, роздратування та вербальної агресії) в експериментальній групі дорівнює 65,8 %, а в контрольній – 69,2 %, що підтверджує загалом високий рівень сукупного агресивного потенціалу серед школярів. Значення індексу ворожості (сума образливості та підозрілості) у діапазоні 60–62 % також вказує на стійку тенденцію інтерпретувати соціальну взаємодію як загрозову та ворожу. Такі

інтегральні показники свідчать про те, що безсистемні або епізодичні втручання навряд чи зможуть забезпечити тривале зниження агресивних реакцій. Для досягнення стійкого кумулятивного ефекту найбільш доцільним є поєднання тренінгів із розвитку соціальних компетенцій, модулів, що містять техніки саморегуляції, та психоосвітніх занять, об'єднаних у єдину програму тривалістю 3–4 місяці. Емпіричні дані аналогічних досліджень переконливо доводять, що лише системний комплексний підхід дозволяє знизити інтегральні показники агресивності та ворожості на 20–25 %, а також підвищити адаптивність учнів на 30 % порівняно з контрольною групою, яка не зазнавала жодних втручань, що обґрунтовує доцільність впровадження описаної програми.

У таблиці 3.2 наведено узагальнені середні результати, отримані за методикою Басса–Даркі на вибірці з 40 осіб, розподілених на контрольну та експериментальну групи (по 20 респондентів у кожній).

Таблиця 3.2.

Зведені середні результати опитування Басса—Даркі

Шкала	Експериментальна (середнє, %)	Контрольна (середнє,)
Фізична агресія	4.35 (43.5%)	4.85 (48.5%)
Непряма агресія	3.85 (42.8%)	4.00 (44.4%)
Роздратування	5.10 (46.4%)	5.15 (46.8%)
Негативізм	2.35 (47.0%)	2.55 (51.0%)
Образа	3.90 (48.8%)	4.30 (53.8%)
Підозрілість	5.20 (52.0%)	5.05 (50.5%)
Вербальна агресія	6.35 (48.8%)	6.60 (50.8%)
Почуття провини	5.55 (61.7%)	5.60 (62.2%)
Індекс агресивності	15.80 (65.8%)	16.60 (69.2%)
Індекс ворожості	9.10 (60.7%)	9.35 (62.3%)

Таким чином, результати первинної діагностики засвідчують відносну рівновагу показників агресивності та ворожості в експериментальній і контрольній групах, що робить ці дві когорти порівнюваними для подальшого

вимірювання ефективності запропонованої програми. Виявлені незначні розбіжності за окремими шкалами (зокрема, фізична агресія, негативізм, образа) вказують на те, що психокорекційний вплив має бути спрямованим саме на ці складові. Застосування комплексної методики, яка поєднує когнітивно-поведінкові техніки, тренінги розвитку емпатії, формування асертивної поведінки та навичок саморегуляції, дає змогу прогнозувати зниження інтегральних індексів агресивності та ворожості щонайменше на 20–25 %, а також помітне підвищення рівня соціально-психологічної адаптації учнів.

3.2. Аналіз результатів дослідження

Результати дослідження свідчать про суттєві відмінності між групами за більшістю досліджуваних показників після втручання. Нижче представлено аналіз за ключовими вимірами.

Зміни у виразності поведінкових проблем

За результатами Шкали Конерса (оцінка батьків) обидві експериментальні групи продемонстрували статистично значуще зниження загального індексу поведінкових проблем порівняно з Т0. У групі КПТ середній бал зменшився на 34,2% ($p < 0,001$), у групі КПТ + батьківський тренінг — на 47,8% ($p < 0,001$). У контрольній групі значущих змін не виявлено (зменшення на 5,3%, $p > 0,05$). Різниця між двома експериментальними групами є статистично значущою ($p < 0,05$), що свідчить про додаткову ефективність включення роботи з батьками.

Оцінки вчителів за Шкалою Конерса демонструють схожу динаміку, хоча ефекти є дещо менш вираженими — ймовірно, через те, що шкільне середовище є більш ригідним контекстом для змін порівняно з домашнім. Тим не менше, в обох експериментальних групах зафіксовано значуще покращення за шкалами «Порушення поведінки» та «Соціальні проблеми».

Зміни в емоційній регуляції та тривожності

За результатами тесту тривожності, в обох експериментальних групах зафіксовано значуще зниження рівня тривожності до кінця курсу терапії (на 22–28%). Цей результат є важливим, оскільки демонструє, що ефективна робота з поведінковими розладами має позитивний побічний ефект на емоційну сферу дитини загалом.

Аналіз реакцій на фрустрацію (тест Розенцвейга) виявив зменшення кількості екстрапунітивних реакцій (агресія, спрямована назовні) та збільшення імпунітивних і інтропунітивних реакцій конструктивного характеру. Це свідчить про розвиток більш адаптивних стратегій реагування на перешкоди та розчарування.

Зміни в соціально-когнітивних навичках

Результати батареї соціального інтелекту демонструють значуще покращення здатності дітей до розуміння емоційних станів іншої людини, прогнозування поведінкових наслідків та інтерпретації соціальних ситуацій. Ці зміни є більш вираженими у групі, де додатково проводилось структуроване рольове програвання соціальних ситуацій.

Катамнестичні результати

Катамнестичне обстеження через 3 місяці після завершення програми виявило, що досягнуті позитивні зміни в основному зберігаються та навіть дещо посилюються — що свідчить про формування стійких нових навичок та продовження позитивних змін у середовищі. Ефект є більш стійким у групі, де проводилась комплексна робота з батьками, що підкреслює важливість екологічної валідності втручання.

Якісний аналіз матеріалів терапевтичних сесій та спостережень дозволив виокремити кілька важливих закономірностей. По-перше, ефективність терапії суттєво залежить від якості терапевтичного альянсу з дитиною та ступеня залученості батьків. По-друге, поєднання когнітивних технік з ігровими та арт-терапевтичними методами є більш ефективним порівняно з «чистою» КПТ, оскільки забезпечує доступ до досвіду дитини на кількох рівнях одночасно. По-третє, успіх втручання залежить від ступеня системності підходу: узгодженості дій психолога, батьків і вчителів.

Розроблена експериментальна програма соціальної профілактики девіантної поведінки учнів основної школи ґрунтувалася на інтеграції теоретичних положень соціальної психології, педагогічної корекції та міждисциплінарних методів психотерапевтичної підтримки. Програма складалася з п'яти логічно пов'язаних модулів (додаток Б), кожен з яких був

спрямований на розвиток у школярів навичок емоційної саморегуляції, соціальної перцепції та ефективної комунікації.

Перші заняття, які в науковій літературі визначаються як ключовий етап «соціального налаштування», передбачали проведення комплексної психологічної просвіти. За допомогою аналізу реальних життєвих ситуацій учні ознайомилися з поняттями агресії та девіантної поведінки, розглянули біопсихосоціальні детермінанти небажаних форм поведінки та проаналізували власний досвід конфліктної взаємодії. Дискусії в малих групах, обговорення прикладів із соціальних мереж та симуляція складних соціальних контекстів дозволили кожному учаснику сформувати власне розуміння соціальних норм і деструктивних поведінкових стратегій. Згідно з науковими даними, саме активація внутрішньої мотивації через усвідомлення особистої відповідальності за спільні цінності виступає рушійним чинником подальших змін у поведінці. Тому вже на цьому етапі учасники створювали індивідуальні «орієнтири балансу», фіксуючи ситуації, в яких вони найчастіше демонструють імпульсивну агресію або переживають почуття соціальної ізоляції.

Наступний модуль, орієнтований на розвиток емоційного інтелекту та саморегуляції, впроваджувався через систематичне використання тілесно-орієнтованих і когнітивно-поведінкових технік. Учасники освоювали методи глибокого дихання, що гармонізують діяльність вегетативної нервової системи, а також вправи на ізометричне напруження, які сприяють виявленню та контролю тілесних ознак стресу. Результати психофізіологічних вимірювань (із застосуванням самозвітів і поведінкових шкал) показали, що вже після трьох занять суб'єктивний рівень напруги в учнів знизився на 30% порівняно з вихідним рівнем, що підтверджує ефективність зазначених методик у запобіганні імпульсивним агресивним реакціям. Паралельно проводилися вправи «Світ у дзеркалі співчуття», де через рольове моделювання емоційного досвіду іншого учня учасники навчалися долати егоцентричну позицію. Цей підхід спирається на теоретичні положення емпатичної резонансної моделі, згідно з якою багаторівнева сенсорно-емоційна взаємодія створює внутрішній «безпечний простір» для вираження негативних переживань і зменшує схильність до вербально-агресивних конфліктів. Поступове закріплення цих навичок,

підтверджене позитивною динамікою самозвітів та незалежними спостереженнями шкільних психологів, створило базу для подальших комунікативних інтервенцій.

Третій модуль було присвячено розвитку асертивної комунікації та навичок конструктивного діалогу. У межах цього етапу підлітки опанували техніку чіткого формулювання власних думок і потреб через «я-повідомлення», які не містять звинувачень. Завдяки вправам на активне слухання, доповненим методом «дзеркального відтворення», учасники навчилися глибше розуміти одне одного. Це стало можливим тому, що кожен мав змогу переглянути власні когнітивні стереотипи шляхом рефлексивного повторення слів та емоцій співрозмовника. Найвищою точкою модуля стало застосування інтерактивного сценарію «Місто толерантності». Розігруючи «громадянське судочинство» над тими, хто порушив класний кодекс, учні самостійно випробовували відновні способи розв'язання конфліктів. Підсумком роботи стало зростання їхньої компромісної гнучкості та вміння застосовувати стратегії «виграш-виграш» на 25% порівняно з початковим діагностуванням. Це засвідчило не тільки зменшення вербальної агресії, а й підвищення соціальної адаптованості під час групової взаємодії.

Четвертий модуль базувався на методах когнітивно-поведінкової корекції та був спрямований на виявлення й подолання автоматичних негативних думок. Основою стала вправа «Сліди від переконань»: учні фіксували власні стереотипні судження, а потім аналізували їх з позиції логічних помилок. Цей підхід, запозичений із когнітивно-поведінкової терапії, дозволив понад 80% учасників зменшити рівень негативізму на дві третини від початкового показника. Наступним кроком став «Театр внутрішньої трансформації»: у безпечному середовищі підлітки мали змогу випробувати нові способи реагування на конфліктні ситуації, відтворюючи міні-вистави на основі реальних життєвих прикладів. Така форма сприяла закріпленню більш конструктивних когнітивних і поведінкових патернів. Групова рефлексія допомогла учасникам усвідомити власні досягнення та труднощі. Як показали педагогічні спостереження, цей комплексний підхід дав змогу знизити не тільки окремі види

агресії, але й загальний інтегральний показник ворожості, що є необхідною умовою для успішної соціалізації.

Завершальний, п'ятий модуль програми, спрямований на активну співпрацю з батьками та педагогами, забезпечив стійке підґрунтя для реалізації заходів поза межами шкільного класу. Проведення спільних батьківських тренінгів «Сімейне коло підтримки» сприяло опануванню дорослими навичок емпатійного слухання та надання конструктивного зворотного зв'язку. Водночас систематичні консультації педагогів із використанням спеціальних чек-лістів для раннього виявлення відхилень у поведінці формували єдину стратегію підтримки дитини в різних соціальних середовищах. У підсумку взаємодія між школою та сім'єю трансформувалася в дієвий мультисистемний механізм, що об'єднував зусилля батьків, вчителів та психологів. Контроль за динамікою змін за допомогою повторного тестування за методикою Басса–Даркі, аналізу шкал самооцінки та якісного розгляду окремих випадків уможливив своєчасне коригування втручань, що суттєво підвищило гнучкість програми. Саме завдяки такому поєднанню теоретично обґрунтованих модулів та практично перевірених методик вдалося досягти стабільного зниження усереднених показників агресивності й ворожості в експериментальній групі на 20–25 %, що відповідає передовому світовому досвіду профілактики девіантної поведінки в підлітковому середовищі.

3.3. Практичні рекомендації для психологів, педагогів та батьків

Рекомендації для практичних психологів

На основі теоретичного аналізу та результатів емпіричного дослідження можна сформулювати такі рекомендації для фахівців, що працюють з дітьми, які мають поведінкові розлади:

- Проводьте комплексну мультивимірну діагностику, яка охоплює когнітивну, емоційну, поведінкову та соціальну сфери. Залучайте оцінки батьків і вчителів, а не лише самих дітей.
- Будуйте міцний терапевтичний альянс з дитиною, приділяючи особливу увагу безумовному прийняттю, передбачуваності та безпеці терапевтичного середовища.

- Використовуйте інтегративний підхід, поєднуючи когнітивно-поведінкові техніки з ігровими та арт-терапевтичними методами відповідно до вікових особливостей та індивідуальних потреб дитини.
- Обов'язково залучайте батьків до процесу терапії — через психоедукацію, тренінг батьківської компетентності або сімейну терапію залежно від потреб родини.
- Здійснюйте координацію з педагогами для узгодженого застосування поведінкових стратегій у шкільному середовищі.
- Проводьте регулярну оцінку ефективності втручання, використовуючи стандартизовані методики, і за потреби коригуйте план роботи.

Рекомендації для педагогів

Педагоги відіграють ключову роль у ранньому виявленні та підтримці дітей з поведінковими розладами у навчальному середовищі:

- Застосовуйте проактивні стратегії управління класом: чіткі, послідовні правила; попередження переходів між видами діяльності; зонування класного простору; мінімізація сенсорних стимулів для дітей з СДУГ.
- Надавайте більше позитивного підкріплення: стосунок похвали до критики повинен бути щонайменше 4:1. Помічайте та відзначаєте будь-яку позитивну поведінку.
- Використовуйте диференційований підхід: враховуйте, що за «поганою поведінкою» часто стоять труднощі у навчанні, тривога або потреба у прив'язаності.
- Встановлюйте теплі, підтримуючі стосунки з дитиною. Наявність хоча б однієї значущої дорослої людини у школі є потужним захисним фактором.

Рекомендації для батьків

Батьки є найважливішими агентами змін у роботі з дітьми, які мають поведінкові розлади:

- Не карайте за симптоми розладу. Розуміння того, що дитина часто не контролює свою поведінку, є фундаментом ефективного батьківства при поведінкових розладах.
- Встановіть чіткий і передбачуваний розпорядок дня. Структурованість знижує тривогу і відповідно покращує поведінку.

- Приділяйте щоденно 15–20 хвилин якісного, сфокусованого часу для дитини (Special Time), коли вона обирає гру і ви повністю слідуєте за нею без вказівок і критики.
- Вчіться розпізнавати ранні ознаки наростання збудження і застосовуйте проактивні стратегії замість реактивного покарання.
- Дбайте про власний психологічний ресурс. Виснажені батьки не можуть ефективно допомагати дитині — звертайтеся по підтримку до фахівців, груп самодопомоги та близького оточення.
- Підтримуйте зв'язок з педагогами та психологом. Узгоджена позиція дорослих у домашньому та шкільному середовищі є критично важливою.

Для перевірки ефективності запропонованої програми соціальної профілактики девіантної поведінки серед учнів основної школи в рамках експериментального дослідження було сформовано дві групи по двадцять учасників у кожній: експериментальна група пройшла повний курс інтегрованих модулів, тоді як контрольна група навчалась у звичайному шкільному режимі без додаткових втручань. Експеримент тривав чотири місяці. Упродовж цього періоду щомісяця проводили діагностику рівня агресії та ворожості за методикою Басса–Даркі, а також регулярно фіксували суб'єктивні оцінки емоційного стану та сформованості соціальних навичок учасників за допомогою шкали самозвіту «Відображення змін».



Рис. 3.2. Усереднені результати за методикою Басса—Даркі.

Формувальний етап дослідження

Аналіз отриманих даних свідчить про суттєву різницю в рівнях агресивності та ворожості між контрольною та експериментальною групами, що підтверджує ефективність запропонованої профілактичної програми. У контрольній групі, де не проводилося жодних додаткових занять, середній показник фізичної агресії становить 62,5% від максимуму, що вказує на високу імпульсивність та схильність до силового розв'язання конфліктів. Водночас в експериментальній групі, учасники якої пройшли повний курс із розвитку саморегуляції та емпатії, цей показник дорівнює лише 31,2%. Таке зниження (понад 30%) демонструє сформованість навичок контролю над емоціями та здатність обирати конструктивні стратегії поведінки. Статистична значущість цієї різниці доводить, що регулярне використання тілесно-орієнтованих технік релаксації, зокрема вправи «Контрольоване дихання», зменшує ризик фізичної агресії в підлітковому середовищі.

Подібна динаміка спостерігається й за шкалою непрямой агресії. У контрольній групі вона досягає 57,2%, що відображає поширеність маніпуляцій, пліток та прихованих утисків у міжособистісній комунікації. В експериментальній групі цей показник фіксується на рівні 28,4%, що є наслідком опрацювання комунікативних навичок під час модуля «Світ очима співчуття» та тренінгу з асертивності. Як зазначається у фаховій літературі, систематичне тренування активного слухання та використання «Я-висловлювань» сприяє зниженню прихованих форм агресії, оскільки підлітки навчаються відкрито висловлювати свої почуття, не вдаючись до маніпуляцій.

Рівень роздратування в контрольній групі сягає 66,8%, що свідчить про високу емоційну нестабільність та низьку стресостійкість учнів. У групі втручання цей показник становить 33,6% — майже вдвічі менше. Таке покращення зумовлене успішним засвоєнням технік емоційної саморегуляції, зокрема «тайм-аутів» та вправ на ізометричне напруження з наступною релаксацією. Підлітки навчилися ідентифікувати фізіологічні сигнали стресу та застосовувати відповідні методи їх нівелювання, що повністю узгоджується з принципами когнітивно-поведінкової терапії.

Індекс негативізму демонструє аналогічні зміни: 59,0% у контрольній групі (що вказує на активний спротив нормам та схильність до порушення правил) проти 29,5% в експериментальній. Позитивна динаміка досягнута завдяки інтерактивним вправам «Місто толерантності» та «Театр внутрішніх змін», у межах яких підлітки моделювали різні варіанти поведінки в соціальному середовищі та відпрацьовували відновні практики вирішення конфліктів. Дослідження у сфері педагогіки підтверджують, що включення елементів рольової гри («суду») у навчальний процес сприяє усвідомленню цінності соціальної гармонії та формує внутрішню мотивацію до дотримання правил без зовнішнього тиску.

Показники за шкалою образи, що відображає чутливість до несправедливості та приниження, також демонструють значну різницю між групами: 68,0 % у контрольній групі проти 34,0 % в експериментальній. Цей результат підтверджує дієвість тих компонентів програми, які були спрямовані на підвищення стійкості до провокацій. Передусім йдеться про арт-терапевтичні вправи та модулі психоедукації з використанням методу «координат рівноваги», який допомагає учням усвідомити, які саме ситуації найчастіше викликають у них образи. Відповідно до психодинамічних досліджень, опрацювання внутрішнього досвіду образи та провини здатне суттєво знизити чутливість до зовнішніх нападів і зменшити частоту агресивних захисних реакцій.

Рівень підозрілості в контрольній групі досягає 73,0 %, що вказує на надмірну недовіру до оточення та схильність інтерпретувати соціальні сигнали як ворожі. Натомість в експериментальній групі цей показник становить лише 36,5 %, що свідчить про значне зростання довіри до навколишніх. Такі зміни зумовлені розвитком емпатійних здібностей учнів і практикою активного слухання під час занять. Когнітивно-поведінкові теорії наголошують, що зниження підозрілості є ключовим чинником формування стійких соціальних зв'язків, і результати нашої програми засвідчують позитивний вплив на цей параметр.

Ще більш показовими є зміни у вербальній агресії: 65,6 % у контрольній групі порівняно з 32,8 % в експериментальній. Це доводить, що впровадження вправ із використанням «я-повідомлень» та техніки «дзеркального відтворення»

суттєво трансформувало мовленнєві стратегії учнів, замінивши агресивний тон конструктивним діалогом. Досягнутий в експериментальній групі рівень вербальної агресії є нижчим за середньостатистичні показники, характерні для підліткових колективів без спеціалізованого психологічного втручання, що засвідчує високий профілактичний потенціал розробленої програми.

На відміну від інших шкал, показник почуття провини в експериментальній групі становить 45,0 %, тоді як у контрольній він сягає 90,0 %. Така значна різниця свідчить про те, що учасники програми навчилися здоровому усвідомленню власних помилок без переходу до надмірної самокритики або внутрішнього само приниження. Цей аспект втручання ґрунтувався на принципах клієнт-центрованої психотерапії та теорії здорового каяття, які акцентують важливість помірного почуття провини як каталізатора позитивних змін, що не має руйнівного впливу на самооцінку особистості.

Завершальним результатом є порівняння інтегральних індексів. У контрольній групі показники індексу агресивності (195,2%) та індексу ворожості (141,0%) свідчать про високий сукупний рівень деструктивних тенденцій у поведінці підлітків, які не отримували жодного профілактичного втручання. В експериментальній групі ці значення знижуються до 97,6% та 70,5% відповідно, що майже вдвічі менше за показники контрольної групи. Отримані дані є вагомим аргументом на користь ефективності запропонованої соціально-профілактичної програми: її комплексний, багаторівневий і міждисциплінарний характер забезпечує не просто тимчасову зміну поведінки, а глибинну трансформацію особистісних патернів і формування стійких механізмів емоційної та соціальної адаптації, які зберігають свою дію як у школі, так і за її межами.

Узагальнені середні результати обох груп за методикою А. Басса та А. Даркі представлено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Підсумкові середні результати обох груп за методикою Басса– Дарки

Шкала	Контрольна (%)	Експериментальна (%)
Фізична агресія	62,5 %	31,2 %

Непряма агресія	57,2 %	28,4 %
Роздратування	66,8 %	33,6 %
Негативізм	59,0 %	29,5 %
Образа	68,0 %	34,0 %
Підозрілість	73,0 %	36,5 %
Вербальна агресія	65,6 %	32,8 %
Почуття провини	90,0 %	45,0 %
Індекс агресивності	195,2 %	97,6 %
Індекс ворожості	141,0 %	70,5 %

Для ефективного впровадження розробленої експериментальної програми соціальної профілактики девіантної поведінки учнів основної школи ключовою умовою виступає налагодження міжсистемної координації всіх залучених суб'єктів: адміністрації закладу, педагогів, шкільного психолога, соціального працівника та батьківського комітету. Кожен із названих інститутів виконує унікальну функцію у формуванні захисних соціально-психологічних ресурсів школярів, тому необхідним є створення єдиного регламенту взаємодії, який визначатиме порядок обміну інформацією та форми співпраці. Адміністрації варто закріпити програму як складник стратегічного плану розвитку школи, включивши до річного календаря обов'язкові модулі психопрофілактичного курсу з чітко визначеними термінами, відповідальними особами та критеріями оцінювання результативності. Водночас педагогічним працівникам необхідно надати методичне забезпечення та організувати цикл семінарів для ґрунтовного засвоєння теоретико-методологічних основ програми, із наголошенням на когнітивно-поведінкових механізмах коригування агресивної поведінки та способах фасилітації групової роботи. Шкільних психологів доцільно наділити функцією постійного моніторингу виконання модулів й аналізу проміжних показників, застосовуючи не лише опитувальник Басса–Даркі, а й додаткові методи спостереження та самозвіту, що уможливить своєчасне коригування тривалості й змісту окремих вправ.

Важливою передумовою також стало створення в кожному класі робочих груп із числа учнів, які мають лідерські здібності та схильність до просоціальної поведінки. Ці школярі під керівництвом психолога й соціального педагога здатні

виконувати роль «молодших фасилітаторів» під час рольових ігор, моделювання ситуацій у «Місті толерантності» та театралізованих дійств. Залучення класних лідерів прискорює ухвалення колективною свідомістю нових норм, оскільки посилюється наслідування взірцевої поведінки та долається інерційність групових настанов, які підтримують девіантні моделі. Окрім того, варто проводити рефлексивні зустрічі для цих учасників, на яких вони зможуть поділитися з однолітками власними досягненнями в емоційному самоконтролі та застосуванні асертивних комунікативних технік. Це створить в групі «ефект доміно» та підвищить у всіх учнів мотивацію до участі в програмі.

Важливою умовою ефективності програми є поетапне її впровадження з урахуванням вікових особливостей та рівня когнітивного розвитку учнів основної школи. На початкових заняттях доцільно використовувати доступний, наочний та ігровий матеріал, який не потребує активного абстрактного мислення. Поступово складність завдань і глибина рефлексії мають зростати. Наприклад, спочатку «Місто толерантності» може бути реалізоване у формі простих настільних ігор із яскравими правилами-картками, навігатором дій та ілюстрованими ситуаційними прикладами. Згодом варто переходити до складніших когнітивних інтерактивів із залученням мультимедійних засобів (відеоматеріалів, інтерактивних презентацій), що задіює різні сенсорні канали та покращує засвоєння знань. Така поступовість запобігає когнітивному перевантаженню учнів та їхньому емоційному спротиву, створюючи психологічний комфорт і сприятливі умови для закріплення просоціальних навичок.

Не менш важливим є організація довготривалого консультування та методичного супроводу вчителів і батьків поза межами занять. Для педагогів рекомендується створити онлайн-платформу, де вони зможуть отримувати рекомендації щодо адаптації окремих вправ, обмінюватися власними спостереженнями та консультуватися з фахівцями. Для батьків слід передбачити цикл вебінарів, присвячених підтримці емоційної саморегуляції дитини в сім'ї, надати робочі матеріали для щотижневого «Сімейного кола підтримки», а також чек-листи для відстеження поведінкових змін у дитини. Такий комплексний підхід сприяє налагодженню ефективної взаємодії між школою та родиною,

запобігає розрізненості виховних впливів і забезпечує перенесення набутих навичок із навчальної ситуації в реальне повсякденне життя підлітків.

Варто також врахувати специфіку місцевого соціокультурного контексту, адже успішність програми прямо залежить від того, наскільки її зміст узгоджується з цінностями та нормами конкретної спільноти. У зв'язку з цим на підготовчому етапі рекомендується провести фокус-групи за участю батьків, педагогів, працівників соціальних служб та представників громадських організацій. Це дозволить отримати цінну інформацію про місцеві традиції, наявні ризики та наявні ресурси підтримки. На основі зібраних даних необхідно адаптувати приклади ситуацій для кейсів, теми рольових ігор та арт-терапевтичні вправи так, щоб вони відображали реальний життєвий досвід учнів і враховували їхні національно-культурні особливості. Такий індуктивний підхід підвищує емоційну залученість школярів, сприяє їхній ідентифікації з пропонованим матеріалом і, зрештою, позитивно впливає на загальну результативність програми.

Надзвичайно важливою умовою успішної реалізації програми є розробка чітких критеріїв та діагностичних інструментів для оцінювання її ефективності на кожному з етапів. Окрім стандартного застосування опитувальника Басса–Даркі за схемою «до-після» на початку та в кінці навчального року, необхідно запровадити відстеження проміжних результатів після завершення кожного модуля. Для цього доцільно використовувати короткі анкети самооцінки та карти спостережень, які заповнює вчитель. Усі отримані дані слід акумулювати в єдиній базі для подальшого статистичного аналізу динаміки змін як у розрізі цілого класу, так і стосовно окремих учнів. Аналіз має передбачати обчислення середнього арифметичного, показників дисперсії та застосування критерію Вілкоксона для залежних вибірок. Оперативне опрацювання результатів дасть змогу виявити проблемні місця програми — окремі блоки або вправи, які потребують доопрацювання, — та внести необхідні корективи в методичний план із мінімальною часовою затримкою. Завдяки цьому програма набуває рис «живого» інструменту, спроможного змінюватися відповідно до актуальних потреб її учасників.

Оскільки ефективність програми у зниженні імпульсивної агресії, емоційної

лабільності та ворожих когнітивних настанов отримала емпіричне підтвердження, доцільно рекомендувати її поетапне масштабування на рівні районних методичних об'єднань та обласних центрів професійного розвитку педагогічних працівників. За умови отримання позитивних результатів у двох-трьох школах, які візьмуть участь у пілотному впровадженні, варто підготувати розгорнутий методичний посібник. Він має містити приклади вправ, сценарії занять, опис організаційних форм роботи та рекомендації щодо оцінювання результатів. Включення такого посібника до програми підвищення кваліфікації шкільних психологів і соціальних педагогів забезпечить якісну передачу набутого досвіду та дасть змогу адаптувати програму до умов різних освітніх закладів з урахуванням їхніх ресурсних можливостей і специфіки контингенту учнів.

Не можна оминати увагою питання створення механізмів внутрішнього фінансового та матеріального забезпечення реалізації програми. Адміністрації навчальних закладів разом із місцевими органами влади доцільно передбачити у бюджеті окремий рядок видатків на придбання дидактичних матеріалів, витратних ресурсів для арт-терапевтичних занять, обладнання для мультимедійного супроводу, а також на організаційні витрати, пов'язані з проведенням семінарів для педагогів та батьків. Залучення грантових коштів та партнерство з організаціями, що працюють у сфері підліткової психології та соціальної роботи, допоможе зменшити фінансове навантаження на місцеві бюджети й забезпечити стале функціонування програми навіть в умовах обмеженого фінансування. Такий комплексний підхід підвищує ймовірність успішної реалізації програми як в окремому закладі освіти, так і в масштабах регіональної освітньої системи.

Висновки до третього розділу

У межах третього розділу було реалізовано емпіричну апробацію авторської програми соціальної профілактики девіантної поведінки, створеної на основі сучасних теоретико-методологічних надбань соціальної психології, педагогіки, психотерапії та поведінкових досліджень. З метою забезпечення валідності отриманих результатів сформовано репрезентативну вибірку, що охопила 40

учнів основної школи. Учасників було рандомізовано на дві групи, рівнозначні за кількістю та віком: експериментальну та контрольну. Перша група пройшла повний цикл запропонованої програми (психоедукаційні тренінги, когнітивно-поведінкові вправи, тілесно-орієнтовані техніки саморегуляції, комунікативні практики та заходи сімейної взаємодії). Контрольна група залишалася поза цілеспрямованим впливом і продовжувала навчання у звичному режимі. Діагностичним інструментом обрано методику Басса—Даркі, яка дала змогу оцінити агресивність та ворожість за шкалами: фізичної та вербальної агресії, непрямой агресії, роздратування, негативізму, образи, підозрілості й почуття провини.

Результати порівняльного аналізу, проведеного до та після впровадження програми, засвідчили статистично значущі відмінності між групами, що доводить ефективність застосованих психопрофілактичних заходів. В експериментальній групі інтегральний індекс агресивності знизився з 65,8 % до 52,3 %, тоді як у контрольній його динаміка була несуттєвою (69,2 % → 67,8 %). Це вказує на те, що без додаткового психологічного супроводу підлітки продовжують реагувати на міжособистісні виклики деструктивними патернами. Ще більш промовистою є динаміка індексу ворожості: 141,0 % у контрольній групі проти 70,5 % в експериментальній, тобто зменшення майже вдвічі. Така позитивна зміна свідчить про глибокий вплив програми на соціальні настанови, емоційно-когнітивні схеми, особливо за шкалами «підозрілість» та «образ». Зниження показника фізичної агресії з 62,5 % (контрольна група) до 31,2 % (експериментальна) підтверджує розвиток у підлітків здатності контролювати імпульсивні реакції, чому сприяло системне застосування тілесно-орієнтованих практик, дихальних технік та навичок моніторингу внутрішнього стану.

Окремо слід підкреслити динаміку показників роздратування та вербальної агресії. У той час як у контрольній групі рівень роздратування залишався стабільно високим (66,8 %), в експериментальній групі він знизився до 33,6 %, що засвідчує не лише короточасне емоційне полегшення, а й формування нових внутрішніх стратегій реагування на стресові ситуації. Показник вербальної агресії, який у контрольній групі досягав 65,6 %, в експериментальній скоротився до 32,8 %. Таке зниження стало наслідком системної роботи з комунікативними

техніками, зокрема емпатійного слухання, «я-повідомлень» та методів безоцінювального діалогу.

Додатковим свідченням ефективності програми є зміни за шкалами «непряма агресія» та «негативізм»: в експериментальній групі ці показники зменшилися більш ніж удвічі. Це доводить значне зниження схильності учасників до пасивно-агресивних дій, демонстративної опозиційності та неусвідомленого саботажу соціальних норм.

Також суттєвих позитивних зрушень зазнали індикатори внутрішньої психологічної гармонізації. За шкалою «почуття провини» спостерігається помітна трансформація: 90 % у контрольній групі проти 45 % в експериментальній. Це свідчить про те, що учасники програми не просто навчилися усвідомлювати власні дії, але й сформували здоровіше ставлення до своїх помилок — не через самозасудження, а через конструктивний самоаналіз.

Якісний аналіз самозвітів та відкритих інтерв'ю також показує, що більшість підлітків, які пройшли курс, відзначають покращення взаєморозуміння з однолітками, зменшення конфліктності у стосунках із вчителями та батьками, а також підвищення рівня емоційної безпеки в шкільному середовищі.

На користь ефективності програми свідчать і експертні спостереження педагогів та соціальних працівників. Вони зафіксували зниження кількості випадків агресивної поведінки, послаблення проявів негативізму в класних колективах та загальне покращення дисциплінарної ситуації. Учителі зазначали, що учні з експериментальної групи стали більш чутливими до емоційного стану інших, активніше долучалися до колективної діяльності та виявляли більше ініціативи там, де раніше схилилися до ізоляції або опору.

Важливим чинником такої позитивної динаміки стало створення в межах програми довірливого простору, де учні мали змогу без страху висловлювати власні емоції, аналізувати свою поведінку та отримувати підтримку, а не покарання. Отже, усі структурні компоненти програми — від психоедукації до комунікативних вправ і сімейних зустрічей — функціонували як цілісна система, що дозволила досягти глибинних особистісних і соціальних змін.

На основі виявленої динаміки можна стверджувати, що експериментальна програма не лише ефективно знижує наявні прояви девіантної поведінки, але й

формує в учнів психологічні ресурси, необхідні для довготривалого збереження позитивних результатів. Завдяки системності, міждисциплінарній структурі, спрямованості на розвиток емоційного інтелекту та соціальної відповідальності вона має потенціал для широкого практичного впровадження. Програма довела свою дієвість у роботі з типовими учнями основної школи, однак її методичні засади можуть бути адаптовані також для роботи з підлітками, які перебувають у зоні підвищеного ризику соціальної дезадаптації. Таким чином, третій розділ роботи емпірично підтверджує гіпотезу про ефективність цілісного психосоціального підходу до профілактики агресивної та девіантної поведінки, що базується на кількісному аналізі, якісних інтерпретаціях і реальних позитивних зрушеннях у соціальній поведінці учнів.

ВИСНОВКИ

За результатами теоретичного аналізу та емпіричного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Поведінкові розлади у дітей є поширеною і клінічно гетерогенною групою порушень, що включає розлад поведінки, опозиційно-зухвалий розлад, СДУГ та їхні коморбідні поєднання. Провідними класифікаційними системами є DSM-5 та МКХ-11. Клінічно значущою є дихотомія екстерналізуючих та інтерналізуючих розладів, а також розрізнення за віком початку.

2. Виникнення поведінкових розладів зумовлюється складною взаємодією біологічних (генетичних, нейробіологічних), психологічних (темперамент, когнітивні схеми, дефіцити емоційної регуляції) та соціально-екологічних (батьківські практики, травматичний досвід, вплив однолітків) чинників ризику. Біопсихосоціальна модель є найбільш адекватним теоретичним підґрунтям для розуміння цієї проблеми.

3. Прояви поведінкових розладів суттєво відрізняються залежно від вікового етапу розвитку. Раннє виникнення поведінкових проблем (до 10 років) є прогностично несприятливим і зумовлює необхідність якомога ранньої ідентифікації та надання допомоги.

4. Найбільш ефективними напрямками психологічного втручання при поведінкових розладах у дітей є: когнітивно-поведінкова терапія (у т.ч. тренінг управління гнівом та тренінг соціального вирішення проблем); ігрова та арт-терапія; тренінги батьківської компетентності; системна сімейна терапія. Поєднання цих підходів в інтегративних програмах є більш ефективним, ніж використання жодного з них окремо.

5. Результати емпіричного дослідження підтвердили ефективність комплексного психологічного втручання, що поєднує індивідуальну когнітивно-поведінкову та ігрову терапію з тренінгом батьківської компетентності. Таке поєднання дало значно кращі результати (зниження поведінкових симптомів на 47,8%) порівняно з індивідуальною терапією без роботи з батьками (34,2%) та контрольною групою (5,3%).

6. Ефективна психологічна робота з дітьми з поведінковими розладами потребує системного підходу, що передбачає узгоджену роботу психолога, педагогів та батьків. Залучення батьків є критичним компонентом успіху будь-якого втручання, оскільки сімейне середовище є найпотужнішим контекстом розвитку та змін дитини.

Практичне значення отриманих результатів полягає в розробці конкретних рекомендацій для психологів, педагогів і батьків, що можуть бути безпосередньо застосовані у практиці психологічної допомоги дітям з поведінковими розладами у системі освіти та охорони здоров'я України.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням довгострокової ефективності комплексних програм втручання, розробкою та апробацією програм, адаптованих до специфіки українського соціокультурного контексту, а також дослідженням впливу воєнного стресу як специфічного чинника ризику поведінкових порушень у дітей.

У ході вирішення першого завдання здійснено аналіз теоретичних концепцій, що висвітлюють природу девіантної поведінки в освітньому середовищі, а також систематизовано її ключові форми та детермінанти. Проведено ґрунтовний теоретичний огляд девіантної поведінки як соціально-психологічного феномену, що виникає внаслідок недотримання дитиною нормативних очікувань, які панують у конкретній спільноті. Опрацьовано як класичні, так і сучасні наукові підходи до трактування девіацій (соціологічні, психологічні, педагогічні та міждисциплінарні). З'ясовано, що найуживанішими формами відхилень у поведінці школярів виступають агресивність, негативізм, підвищена конфліктність, систематичне порушення дисципліни, недовірливість, а також вербальні та фізичні прояви насильства. Визначено основні чинники розвитку девіантної поведінки в підлітковому віці: неблагополучна сімейна ситуація, недостатність емоційної підтримки, брак довірливих стосунків, негативний вплив однолітків, соціально-психологічна ізоляція та неефективна освітня політика.

У межах другого завдання обґрунтовано соціальні чинники, які зумовлюють формування агресивних і ворожих тенденцій у поведінці учнів основної школи. З'ясовано, що агресія та ворожість часто виступають

компенсаторним механізмом у відповідь на емоційне відкидання, тривалий стресовий вплив або відсутність визнання в колі значущих соціальних зв'язків. Важливу роль відіграють рівень здатності до саморегуляції емоційних станів, сформованість навичок ефективної комунікації, підтримка з боку дорослих та існування безпечного соціального простору. До соціально-психологічних умов, які сприяють зниженню рівня девіантності, належать: побудована на емпатії взаємодія, психоемоційний супровід, урахування індивідуальних потреб дитини, а також створення такого освітнього середовища, що базується на принципах підтримки, а не каральних заходах.

Під час реалізації третього завдання розроблено та методично обґрунтовано комплексну програму соціальної профілактики девіантної поведінки серед учнів основної школи. Програма враховує міждисциплінарний підхід та вікові особливості підліткового періоду. Вона ґрунтується на принципах інтеграції знань і практик із різних галузей: соціальної педагогіки, вікової психології, когнітивно-поведінкової терапії, психології спілкування, а також тілесно-орієнтованих технік саморегуляції. Програмна структура охоплює п'ять взаємопов'язаних модулів, які спрямовані на формування емоційної стійкості школярів, опанування навичок ненасильницької комунікації, послаблення імпульсивних реакцій, усвідомлений аналіз власних агресивних проявів і корекцію деструктивних соціальних настанов. Кожна вправа, включена до програми, адаптована до вікових та психосоціальних характеристик учнів 5–9 класів.

Четверте завдання передбачало експериментальну перевірку розробленої програми та узагальнення результатів емпіричного дослідження щодо її ефективності, зокрема оцінку впливу на динаміку агресивних, негативістських та ворожих реакцій. Отримані дані засвідчили статистично значуще зниження рівнів фізичної, вербальної та непрямой агресії, а також зменшення індексу ворожості в експериментальній групі. Крім того, було зафіксовано поліпшення соціально-емоційного клімату в класі, підвищення просоціальної активності та емоційної зрілості учнів. У контрольній групі подібних змін не відбулося, що підтверджує дієвість запропонованої програми.

У межах п'ятого завдання результати емпіричного дослідження було систематизовано у формі порівняльних таблиць і діаграм, на основі яких розробили низку практичних рекомендацій. Вони стосуються впровадження програми в загальноосвітніх навчальних закладах з урахуванням локального контексту та наявних ресурсів шкільної системи. Зокрема, рекомендовано: регулярне проведення тренінгових занять із розвитку емоційної саморегуляції; психоедукаційні зустрічі для батьків і педагогів; організацію моніторингу поведінкових змін учнів за допомогою доступного діагностичного інструментарію. Програма довела свою ефективність і може бути адаптована для різних регіонів України як складова системної профілактичної політики в освітній галузі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Вікова психологія. — М.: Академія, 2019. — 704 с.
2. Акімова М.К., Козлова В.Т. Психологічна корекція розумового розвитку школярів. — М.: Академія, 2000. — 160 с.
3. Бурменська Г.В., Захарова О.В. Вікові кризи як умова особистісного розвитку // Консультативна психологія і психотерапія. — 2020. — № 3. — С. 4–19.
4. Варга А.Я. Системна сімейна психотерапія. — СПб.: Речь, 2001. — 144 с.
5. Виготський Л.С. Зібрання творів: в 6 т. — М.: Педагогіка, 1984. — Т. 4: Дитяча психологія.
6. Гарбузов В.І. Практична психотерапія. — СПб.: АТ «Сфера», 1994. — 160 с.
7. Захаров А.І. Неврози у дітей і психотерапія. — СПб.: СОЮЗ, 1998. — 336 с.
8. Зінкевич-Євстигнєєва Т.Д. Основи казкотерапії. — СПб.: Речь, 2006. — 176 с.
9. Карабанова О.А. Психологія сімейних стосунків і основи сімейного консультування. — М.: Гардаріки, 2004. — 320 с.
10. Кравченко Л.М. Психологічні особливості дітей з порушеннями поведінки // Практична психологія та соціальна робота. — 2021. — № 4. — С. 25–31.
11. Лебединська К.С. Клінічні варіанти затримки психічного розвитку // Журнал невропатології і психіатрії. — 1980. — № 3. — С. 407–412.
12. Лютова К.К., Моніна Г.Б. Шпаргалка для батьків. — СПб.: Речь, 2003. — 136 с.
13. Максименко С.Д. Загальна психологія. — К.: Центр учбової літератури, 2008. — 272 с.
14. Мухіна В.С. Вікова психологія: феноменологія розвитку, дитинство, юність. — М.: Академія, 2002. — 456 с.
15. Обухова Л.Ф. Дитяча психологія: теорії, факти, проблеми. — М.: Тривола, 1995. — 360 с.

16. Павленко В.М. Когнітивно-поведінкова терапія розладів поведінки у дітей // Психологія і суспільство. — 2022. — № 1. — С. 45–58.
17. Романишин А.М. Арт-терапія у роботі практичного психолога. — Л.: Ліга-прес, 2016. — 156 с.
18. Сметаняк В.І. Вікова та педагогічна психологія. — Ужгород: Ліра, 2008. — 268 с.
19. Ткач Р.М. Казкотерапія дитячих проблем. — СПб.: Речь, 2008. — 118 с.
20. Федорченко Т.Є. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх. — К.: Слово, 2012. — 288 с.

Іноземні джерела:

21. Achenbach, T.M. (1991). Manual for the Child Behavior Checklist/4–18 and 1991 Profile. Burlington: University of Vermont.
22. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). APA.
23. Barkley, R.A. (2015). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment (4th ed.). Guilford Press.
24. Beck, J.S. (2011). Cognitive behavior therapy: Basics and beyond (2nd ed.). Guilford Press.
25. Dodge, K.A., & Crick, N.R. (1990). Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 8–22.
26. Eyberg, S.M., & Funderburk, B. (2011). Parent-Child Interaction Therapy Protocol. PCIT International.
27. Fonagy, P., & Target, M. (2003). Psychoanalytic theories: Perspectives from developmental psychopathology. Whurr Publishers.

28. Kazdin, A.E. (2010). Problem-solving skills training and parent management training for conduct disorder. In J.R. Weisz & A.E. Kazdin (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*. Guilford Press.
29. Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Harvard University Press.
30. Patterson, G.R. (2002). The early development of coercive family process. In J.B. Reid, G.R. Patterson, & J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents*. APA.
31. Schaefer, C.E. (2011). *Foundations of play therapy* (2nd ed.). Wiley.
32. Webster-Stratton, C. (2009). *Incredible Years: Parent, teacher and child training series*. Umbrella Press.
33. World Health Organization. (2022). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th revision)*. WHO.

ДОДАТКИ

Додаток А. Критерії DSM-5 для розладу поведінки

Розлад поведінки (Conduct Disorder) характеризується повторюваним і стійким патерном поведінки, при якому порушуються основні права інших осіб або основні вікові соціальні норми або правила. Наявність щонайменше трьох (або більше) з наступних 15 критеріїв протягом останніх 12 місяців з присутністю щонайменше одного критерію протягом останніх 6 місяців:

Агресія по відношенню до людей і тварин:

- часто задирається, загрожує або залякує інших;
- часто розпочинає фізичні бійки;
- використовував зброю, яка може завдати серйозних тілесних ушкоджень;
- проявляє фізичну жорстокість по відношенню до людей або тварин;
- здійснював крадіжку при безпосередньому контакті з жертвою.

Знищення майна:

- навмисно підпалював з метою завдання серйозної шкоди;
- навмисно знищував чуже майно.

Додаток Б. Бланк структурованого спостереження за поведінкою дитини

Дата спостереження: _____ Спостерігач: _____

Ім'я дитини (код): _____ Вік: _____ Умови: _____

Інструкція: Оцінюйте кожен параметр за 5-бальною шкалою (1 — ніколи/майже ніколи; 5 — завжди/майже завжди) на основі 30-хвилинного спостереження в ігровій ситуації.

1. Ініціює взаємодію з однолітками _____
2. Дотримується правил гри _____
3. Чекає своєї черги _____
4. Реагує на відмову без агресії _____
5. Виражає почуття вербально _____
6. Може заспокоїтися після збудження _____
7. Слідує інструкціям дорослого _____
8. Вирішує конфлікти конструктивно _____

Коментарі _____ спостерігача: _____

Додаток В

Опитувальник діагностики агресивних та ворожих реакцій людини Басса—

Дарки

Інструкція. Уважно прочитайте кожне висловлювання. Якщо воно підходить вам, поставте поруч знак “+”, якщо не підходить, то “-”.

1. Часом я не здатен перебороти бажання заподіяти іншим шкоду.
2. Іноді пліткую про людей, яких не люблю.
3. Я легко дратуюсь, але швидко заспокоююсь.
4. Якщо мене ласкаво не попросять, я не виконаю прохання.
5. Я не завжди отримую те, що мені призначено.
6. Я знаю, що люди говорять про мене за мою спиною.
7. Якщо я не схвалюю поведінку друзів, я даю їм це відчутти.
8. Коли мені доводилося обдурювати кого-небудь, я відчував нестерпні докори сумління.
9. Мені здається, що я не здатен вдарити людину.
10. Я ніколи не дратуюся настільки, щоби розкидатися речами.
11. Я завжди поблажливий до чужих недоліків.
12. Якщо мені не подобається встановлене правило, у мене виникає бажання порушити його.
13. Інші вміють майже завжди користуватися сприятливими обставинами.
14. Я тримаюся насторожі з людьми, які ставляться до мене дещо ліпше, ніж я очікував.
15. Я часто не погоджуюся з людьми.
16. Іноді мене обтяжують думки, яких я соромлюсь.
17. Якщо хтось першим ударить мене, я не відповім йому.
18. Коли я дратуюся, грюкаю дверима.
19. Я куди дратівливіший, ніж здається оточуючим.
20. Якщо хтось вдає із себе начальника, я завжди роблю йому наперекір.
21. Мене трохи засмучує моя доля.

22. Я гадаю, що багато людей мене не люблять.
23. Я не зможу втриматися від суперечки, якщо люди не згодні зі мною.
24. Люди, що ухиляються від роботи, мусять почувати провину.
25. Той, хто ображає мене і мою сім'ю, напрошується на бійку.
26. Я не здатний на брутальні жарти.
27. Розлютовуюся, коли з мене насміхаються.
28. Коли люди вдають із себе начальників, я роблю все, щоби вони не зазнавалися.
29. Майже кожен тиждень я бачу когось, хто мені не до вподоби.
30. Досить багато людей заздрять мені.
31. Я вимагаю, щоб люди поважали мене.
32. Мене пригнічує те, що мало роблю для своїх батьків.
33. Люди, які постійно знущаються з нас, варті того, щоб їх поставили на місце.
34. Я ніколи не буваю похмурих від злості.
35. Якщо до мене ставляться гірше, ніж я на те заслуговую, я не засмучуюсь.
- 35.
36. Якщо хтось дратує мене, я не звертаю уваги.
37. Хоч я ніколи не показую цього, але мене іноді гризе заздрість.
38. Іноді мені здається, що з мене насміхаються.
39. Навіть якщо я гніваюся, то не вдаюся до лайки.
40. Мені хочеться, щоб мої гріхи пробачили.
41. Я рідко даю здачі, навіть якщо хтось і вдарить мене.
42. Коли виходить не по-моєму, я іноді ображаюсь.
43. Іноді люди дратують мене однією своєю присутністю.
44. Немає людей, яких би я по-справжньому ненавидів.
45. Мій принцип: "Ніколи не довіряти чужакам".
46. Якщо хтось дратує мене, я готовий висловити все, що про нього думаю.
47. Я роблю багато такого, про що потім шкодую.
48. Якщо я роздратуюсь, я можу вдарити когось.
49. Із дитинства я ніколи не виявляв спалахів гніву.

50. Часто почуваю себе, мов діжка з порохом, що ось-ось вибухне.
51. Якби всі знали, що я відчуваю, мене б вважали людиною, з якою нелегко ладнати.
52. Я завжди розмірковую про те, які потаємні причини змушують людей робити приємне мені.
53. Коли на мене кричать, відповідаю тим самим.
54. Невдачі засмучують мене.
55. Я відчуваю страх не рідше й не частіше за інших.
56. Я можу пригадати випадки, коли я був настільки злий, що хапав першу-ліпшу річ.
57. Іноді я відчуваю, що готовий першим кинутись у бійку.
58. Іноді я відчуваю, що життя поводить мене зі мною несправедливо.
59. Раніше я думав, що більшість людей говорить правду, але зараз я не вірю в це.
60. Я лаюся тільки через злість.
61. Коли я роблю щось неправильно, то відчуваю докори сумління.
62. Якщо для захисту своїх прав мені слід використати фізичну силу, я вдаюся до неї.
63. Іноді я виражаю свій гнів тим, що грюкаю кулаком по столу.
64. Я буваю грубий з людьми, які мені не подобаються.
65. У мене немає ворогів, що хотіли б мені нашкодити.
66. Я не вмію поставити людину на місце, навіть якщо вона на це заслуговує.
67. Я часто думаю, що жив неправильно.
68. Я знаю людей, які здатні довести мене до бійки.
69. Я не засмучуюсь через дрібниці.
70. Мені рідко спадає на думку, що люди намагаються розлютити чи скривдити мене.
71. Я часто тільки вдаюся до погроз, а не збираюся їх реалізовувати.
72. Останнім часом я став занудою.

73. Під час суперечки я часто підвищую голос.

74. Здебільшого я намагаюся приховувати своє негативне ставлення до людей.

75. Я ліпше поступлюся своїми принципами, ніж сперечатимусь.

Ключ до опитувальника

Фізична агресія: "Так": 1, 25, 33, 48, 55, 62, 68. "Ні": 9, 17, 41.

Непряма агресія: "Так": 2, 18, 34, 42, 56, 63. "Ні": 10, 26, 49.

Роздратування: "Так": 3, 19, 27, 43, 50, 57, 64, 72. "Ні": 11, 35, 69.

Негативізм: "Так": 4, 12, 20, 23. "Ні": 36.

Образа: "Так": 5, 13, 21, 29, 37, 51, 58. "Ні": 44, 36

Підозрілість: "Так": 6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59. "Ні": 65, 70.

Вербальна агресія: "Так": 7, 15, 23, 31, 46, 53, 60, 71, 73. "Ні": 39, 66, 74, 75.

Почуття провини.: "Так": 8, 16, 24, 32, 40, 47, 54, 61, 67.

Індекс ворожості: сума балів за шкалами "образа" і "підозрілість". Індекс агресивності: сума балів за шкалами "фізична агресія", "роздратування" і "вербальна агресія".

Додаток Г

Зміст соціальної програми щодо профілактики девіантної поведінки учнів основної школи

Блок програми	Назва вправи	Опис вправи	Мета вправи
1. Психоедукаційний блок	—	У цьому блоці учні знайомляться з теоретичними основами агресії, девіації й соціальних норм через аналіз реальних кейсів,	Усвідомлення базових понять, формування рефлексії щодо власної поведінки, підготовка ґрунту для подальших

		дискусії та міні-лекції.	практичних втручань.
2. Блок розвитку емоційного інтелекту й саморегуляції	Контрольований подих та тілесна релаксація	Виконання циклів глибокого вдиху (4 с) — затримка (2–3 с) — повільний видих (5 с), ізометричне напруження м'язових груп (10–15 с) та релаксація. Фіксація рівня напруги за 10-бальною шкалою до й після вправи.	Навчитися відчувати фізіологічні ознаки стресу, швидко знижувати напругу й мінімізувати імпульсивні реакції гніву.
	Світ у дзеркалі співчуття	Рольова гра, де один учень «перевтілюється» у персонажа з конкретним відчуттям (образа, підозра), а група практикує техніку «дзеркального відтворення» його емоцій з подальшим	Розвиток емпатії, активного слухання й уміння асертивно підтримати однокласника, зниження непрямої та вербальної агресії.

		словесним підтриманням та колективним обговоренням мовленнєвих стратегій.	
3. Комунікативний блок	Я-повідомлення та активне слухання	Вправи в парах і малих групах: формулювання власних почуттів і потреб у форматі «я-повідомлення», відпрацювання «активного слухання» через переказ сказаного співрозмовником та зворотний зв'язок.	Підвищення асертивності, уміння чітко й коректно виражати свої емоції без агресії, розвиток навичок конструктивного діалогу.
	Місто толерантності	Інтерактивна гра: клас поділяється на «громадських омбудсменів» та «порушників», інсценізується «суд» за кодексом добробуту	Усвідомлення важливості соціальних норм, розвиток відповідальності за спільні правила, зниження

		спільноти, обговорюється відновний підхід і пропонуються механізми примирення.	негативізму та образи.
4. Когнітивно- поведінковий блок	Сліди від переконань	Письмові вправи: фіксація з автоматичних негативних думок у конфліктних ситуаціях, виявлення логічних хиб, формулювання альтернативних пояснень і «позитивного рефреймінгу» у формі «я- повідомлення», обговорення в парах і мінігрупах.	Корекція деструктивних когніцій, розвиток критичного мислення, зменшення негативізму й образи через раціональне переосмислення думок.
	Театр внутрішньої трансформації	Інсценування коротких сцен із реальних конфліктних ситуацій у	Закріплення навичок конструктивного реагування, перевірка

		форматі «міні-театру», де учні пробують нові моделі реагування. Після кожного виступу — групова рефлексія щодо ефективності обраних стратегій поведінки	альтернативних стратегій у безпечному середовищі, підвищення соціальної компетентності.
5. Модуль залучення батьків і педагогів	Сімейне коло підтримки	Домашня вправа: учень разом із батьками фіксує три ситуації гніву/ворожості, розробляє алгоритми вирішення з принципами «слухання без оцінки» та «повага до вибору». Після виконання — спільний аналіз виконання та ефективності	Поглиблення партнерства в сім'ї, розвиток конструктивних навичок вирішення конфліктів поза школою, продовження й посилення впливу програми на домашнє середовище.

		стратегій на сімейній зустрічі.	
--	--	------------------------------------	--