

**ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
Хмельницький інститут**

Кафедра психології

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У
ПІДЛІТКІВ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття освітнього ступеня

БАКАЛАВР

за спеціальністю 053 Психологія

БИЧКОВОЇ КРІСТІНИ АНДРІЇВНИ

Кваліфікаційна робота
допущена до захисту
Зав. кафедри: _____
«____» _____ 2026 р.

Науковий керівник:
Топольницька Г.Ю.,
кандидат психологічних наук,
доцент

Рецензент:

Хмельницький 2026

Реєстрація

номер

дата, підпис лаборанта кафедри

Рекомендовано**до захисту**

підпис наукового
керівника

ініціали, прізвище наукового керівника

Результат захисту

11.06.2026 р.

оцінка

дата захисту

Голова ЕК

Л. М. Мотозюк

підпис

ініціали, прізвище

Члени ЕК

В.В. Олійник

підпис

ініціали, прізвище

О.В. Данько

підпис

ініціали, прізвище

М.І. Чорна

підпис

ініціали, прізвище

Секретар ЕК

С.В. Лівшун

підпис

ініціали, прізвище

**ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
Хмельницький інститут**

Кафедра психології

спеціальність 053 «Психологія»

курс 4 (бакалаврат)

ЗАВДАННЯ

на кваліфікаційну роботу бакалавра

Бичкової Крістини Андріївни

1. Тема роботи: «Психологічні особливості агресивної поведінки у підлітків»
2. Цільова установка: вихідні дані: матеріали переддипломної практики, навчальні посібники, монографії, методичні вказівки, ресурси інтернету, періодичні видання з теми дослідження.
3. Перелік графічного матеріалу 4 табл., 1 рис.
4. Консультанти по роботі (із зазначенням розділів):

Розділ	Консультант (Прізвище, ініціали)	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Розділ 1	Топольницька Г.Ю.		
Розділ 2	Топольницька Г.Ю.		
Розділ 3	Топольницька Г.Ю.		

5. Зміст роботи:
 - Вступ.
 - Розділ 1. Теоретичні основи психологічних особливостей агресивної поведінки у підлітків.
 - Розділ 2. Емпіричне дослідження психологічних особливостей агресивної поведінки у підлітків.
 - Розділ 3. Профілактика і корекція агресивної поведінки у підлітків.
 - Висновки.
 - Список використаних джерел.
 - Додатки

Календарний план виконання роботи

№ п/п	Етапи виконання роботи	Термін виконання	
		За планом	Фактичний
1.	Вибір теми і призначення наукового керівника кваліфікаційної роботи бакалавра.		
2.	Затвердження теми кваліфікаційної роботи бакалавра.		
3.	Отримання завдання на проведення наукового дослідження та підготовка календарного плану виконання кваліфікаційної роботи бакалавра, затвердження його керівником.		
4.	Збір та узагальнення матеріалу за темою роботи.		
5.	Підготовка першого (чорнового) варіанту роботи і подання його на перевірку науковому керівнику.		
6.	Доопрацювання тексту роботи з врахуванням зауважень наукового керівника, збагачення роботи додатковими дослідженнями, що проводилися під час переддипломної практики, і подання її на повторне читання.		
7.	Подання кваліфікаційної роботи бакалавра на реєстрацію на кафедру, рецензування та написання відгуку науковим керівником.		
8.	Підготовка до захисту кваліфікаційної роботи бакалавра на засіданні Екзаменаційної комісії.		
9.	Захист виконаної кваліфікаційної роботи.		

Дата видачі завдання

Науковий керівник _____ (Топольницька Г.Ю.)

Завдання прийняв до виконання

здобувач _____ (Бичкова К.А.)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 124 сторінки, 4 таблиці, 1 рисунок, 80 джерел.

Об'єкт дослідження: агресивна поведінка як феномен.

Предмет дослідження: психологічні особливості агресивної поведінки дітей підліткового віку.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично вивчити психологічні особливості агресивної поведінки підлітків, розробити програму її профілактики та корекції.

У дослідженні використано методи: теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел); емпіричні: психодіагностичне обстеження з використанням опитувальника ворожості Басса–Даркі; шкала локусу контролю Дж. Роттера; опитувальник агресії Басса–Перрі, а також індексу способу життя Р. Плутчика, Г. Келлермана і Г. Р. Конте для вивчення механізмів психологічного захисту; методи математичної статистики: описова статистика, використання критерію Манна–Уїтні, кореляційний аналіз Спірмена з використанням програмного забезпечення SPSS Statistics.

АГРЕСИВНА ПОВЕДІНКА, ПІДЛІТКОВИЙ ВІК, АГРЕСІЯ, СІМ'Я, БАТЬКИ, БУЛІНГ, ВЗАЄМОВІДНОСИНИ, РЕКОМЕНДАЦІЇ.

AGGRESSIVE BEHAVIOR, ADOLESCENCE, AGGRESSION, FAMILY, PARENTS, BULLYING, RELATIONSHIPS, RECOMMENDATIONS.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ.....	6
1.1. Поняття агресії та її види в психології.....	6
1.2. Психологічні чинники формування агресивної поведінки в підлітковому віці.....	12
1.3. Особливості взаємовідносин між родиною, школою та суспільством в регулюванні проявів агресивної поведінки у підлітків.....	18
Висновки до розділу 1.....	29
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ.....	33
2.1. Методологія проведення досліджень.....	33
2.2. Емпіричне дослідження	38
2.3. Результати аналізу експериментального дослідження	47
Висновки до розділу 2.....	56
РОЗДІЛ 3. ПРОФІЛАКТИКА І КОРЕКЦІЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ.....	60
3.1. Програма профілактики агресивної поведінки в підлітковому віці.....	60
3.2. Методи корекції агресивної поведінки підлітків.....	67
3.3. Практичні рекомендації.....	75
Висновки до розділу 3.....	90
ВИСНОВКИ	93
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРИ.....	97
ДОДАТКИ	104

ВСТУП

Актуальність теми. Проблематика агресивної поведінки підлітків є однією з найбільш гострих і соціально значущих у сучасній психологічній науці та практиці. В умовах воєнного стану, масових переміщень населення, руйнування звичних соціальних зв'язків та тривалого перебування в стані хронічного стресу – характерних для сучасного українського суспільства – спостерігається помітне зростання рівня агресивності в підлітків, яке проявляється в складніших і різноманітніших формах. Підлітковий вік сам по собі є періодом підвищеної вразливості, зумовленим інтенсивними біологічними, психологічними та соціальними змінами. В умовах додаткової травматизації, спричиненої війною, цей етап життя стає особливо критичним щодо формування стійких моделей агресивної поведінки.

Агресивні прояви в підлітків мають серйозні наслідки як для самих молодих людей (ускладнення міжособистісних стосунків, зниження успішності в навчанні, підвищення ризику делінквентної поведінки), так і для їхнього соціального оточення. Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених цій проблемі, питання комплексного психодіагностичного вивчення агресивності підлітків з урахуванням її багатокомпонентної структури, а також створення ефективних програм профілактики та корекції, адаптованих до сучасних українських реалій, залишаються недостатньо дослідженими.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні психологічних особливостей агресивної поведінки підлітків, а також у розробці програми її профілактики та корекції.

Відповідно до поставленої мети були сформульовані такі **завдання дослідження**:

- здійснити теоретичний аналіз основних наукових підходів до розуміння феномену агресії та її різновидів у психології;

- розкрити психологічні чинники, що сприяють формуванню агресивної поведінки в підлітковому віці;
- проаналізувати особливості взаємодії сім'ї, закладу освіти та суспільства в контексті регуляції агресивних проявів;
- здійснити аналіз отриманих емпіричних даних та їх психологічну інтерпретацію;
- розробити програму профілактики агресивної поведінки підлітків та обґрунтувати її психокорекційні методи;

Об'єкт дослідження: агресивна поведінка як феномен.

Предмет дослідження: психологічні особливості агресивної поведінки дітей підліткового віку.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та виконання визначених завдань було використано комплекс взаємодоповнюючих методів:

Теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел;

Емпіричні: психодіагностичне обстеження з використанням опитувальника ворожості Басса–Даркі для діагностики форм і показників агресії; шкали локусу контролю Дж. Роттера; опитувальника агресії Басса–Перрі, а також індексу способу життя Р. Плутчика, Г. Келлермана і Г. Р. Конте для вивчення механізмів психологічного захисту;

Методи математичної статистики: описова статистика, використання критерію Манна–Уїтні, а також кореляційний аналіз Спірмена з використанням програмного забезпечення SPSS Statistics (версія 26.0).

Організація та база дослідження. Емпіричне дослідження проводилося під час проходження переддипломної практики в психологічному центрі. Вибірку дослідження склали 30 підлітків віком 18 років, з них 15 юнаків і 15 дівчат.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що вперше було проведено комплексне вивчення психологічних особливостей агресивної поведінки підлітків 18 років за допомогою чотирьох взаємодоповнюючих

психодіагностичних методик; уточнено значення механізмів психологічного захисту, таких як проекція та зміщення, у підтриманні агресивних форм поведінки; розроблено програму профілактики агресії, адаптовану до умов воєнного часу в Україні.

Практичне значення отриманих результатів. Результати дослідження та запропонована програма профілактики можуть бути використані практичними психологами, соціальними педагогами закладів освіти, працівниками психологічних центрів і соціальних служб, які працюють з підлітками, схильними до агресивної поведінки; батьками та педагогами для підвищення їхньої психологічної обізнаності; а також у навчальному процесі при викладанні дисциплін вікової психології та практичної психології.

Структура та обсяг роботи: складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ

Проблема агресії сьогодні є однією з найактуальніших у психології та суспільстві загалом. Важко знайти тему, яка б обговорювалася так часто і водночас викликала стільки суперечок. Прояви агресивної поведінки можна спостерігати щодня — в новинах, у соціальних мережах, на вулицях, у школах та в підліткових компаніях. Це явище стало настільки звичним, що часто перестає сприйматися як щось виняткове, але саме тому воно потребує особливої уваги з боку науковців і практичних психологів [2, с. 12].

Питання агресії постає з особливою гостротою в підлітковому віці. Саме цей період є переломним у житті людини: змінюється зовнішність, відбуваються фізіологічні та гормональні процеси, формується емоційна сфера, а також життєві перспективи та ставлення до себе й оточення. Підліток перебуває в складній і суперечливій ситуації: він вже не хоче бути дитиною, але ще не має достатнього життєвого досвіду дорослого, щоб повною мірою керувати своїми емоціями та переживаннями.

У цей період молодь починає більше замислюватися над тим, хто вона є, яке місце посідає серед інших і як її сприймають однолітки. Пошук власного «Я» часто супроводжується емоційною нестабільністю, різкими реакціями та суперечливою поведінкою. У деяких випадках агресія виступає особливим засобом вираження внутрішніх напружень і переживань. Фізіологічні зміни, гормональні коливання та психологічні труднощі можуть створювати сприятливий ґрунт для проявів агресивних дій чи слів.

Агресія в підлітковому віці — це не лише індивідуальна проблема окремої особистості, а й соціальне явище, яке впливає на атмосферу в колективах, школах і сім'ях. Її актуальність пояснюється тим, що саме в цей період закладаються основи майбутньої поведінки людини, і від того, чи будуть

подолані або скориговані агресивні прояви, залежить подальший розвиток особистості та її здатність до здорової соціальної взаємодії.

Для підлітка надзвичайно важливим є те, як його сприймають інші та чи здатний він нормально спілкуватися з оточенням. У цьому віці підлітки стають більш емоційно вразливими, тому критика, образливі висловлювання чи негативне ставлення з боку однолітків можуть викликати інтенсивні емоції. Підлітки часто гостро реагують на ситуації непорозуміння, відторгнення чи конфлікту [58, с. 87].

Саме тому в поведінці підлітків часто з'являються агресивні реакції. У деяких випадках агресія діє як особливий вид психологічного захисту, за допомогою якого підліток намагається виразити свої емоції або відстояти власну позицію [54, с.97]. Однак через недостатньо сформовані навички емоційної саморегуляції підліткам часто важко контролювати власні почуття, зокрема гнів чи образи, що може призводити до різких і імпульсивних реакцій [38, с. 129].

Термін «агресія» походить від латинського слова *aggressio*, що означає «напад» або «атака». У найзагальнішому сенсі агресію можна визначити як поведінку, спрямовану на заподіяння шкоди іншій людині або об'єкту. При цьому шкода може бути не лише фізичною, а й психологічною — наприклад, у формі образ, принижень, погроз чи інших дій, що викликають негативні емоції та порушують психологічний комфорт людини. У психологічній літературі агресію часто розглядають як поведінку, що суперечить нормам соціальної взаємодії та завдає шкоди іншій людині чи її майну.

Відомі психологи Роберт Барон і Дебора Річардсон визначають агресію як будь-яку форму поведінки, спрямовану на заподіяння шкоди іншій живій істоті, яка не бажає такого ставлення до себе. Важливою ознакою агресії при цьому є усвідомлення людиною своїх дій та намір завдати шкоди.

Дослідники пропонують різні підходи до пояснення причин агресивної поведінки. Одним із найвідоміших є підхід соціального научіння. Згідно з теорією Альберта Бандури, агресивна поведінка формується в процесі

спостереження та імітації. Підлітки можуть переймати агресивні моделі поведінки від батьків, однолітків, а також від засобів масової інформації, фільмів чи комп'ютерних ігор. Якщо агресивна поведінка призводить до бажаного результату і не має негативних наслідків, вона може закріплюватися та повторюватися надалі.

Зовсім інший підхід до пояснення природи агресії пропонують представники психоаналітичного напрямку. Зокрема, Зигмунд Фрейд вважав, що агресія має вроджений характер і є невід'ємною частиною людської природи. У своїй теорії він описував так званий «інстинкт смерті» (Танатос), який, на його думку, штовхає людину до руйнування або саморуйнування. Ця внутрішня енергія може проявлятися у формі агресивних дій, спрямованих як на інших, так і на саму людину.

Подібну позицію висловлював Конрад Лоренц, який розглядав агресію як природний інстинкт боротьби за існування. На його думку, агресивна поведінка сформувалася в процесі еволюції і має біологічне підґрунтя, оскільки допомагала виживанню та збереженню виду.

У сучасній психології агресію розглядають як складне поліфакторне явище, що виникає під впливом різних біологічних, психологічних і соціальних чинників [7, с. 19]. Саме тому дослідники пропонують різні класифікації агресії, які дозволяють точніше визначати її форми та прояви [8, с. 18].

Агресивна поведінка не завжди є постійною рисою характеру. Навіть якщо особистість має схильність до агресивних реакцій, завдяки вихованню, соціальним нормам і сформованим навичкам самоконтролю вона може стримувати прояви агресії. Водночас трапляються й протилежні ситуації: навіть спокійна й урівноважена дитина під впливом сильного стресу, конфліктної ситуації чи групового тиску може проявити агресивну поведінку [68, с. 201].

У підлітковому віці агресія часто проявляється у формі ситуативних емоційних реакцій, які ще не стали стабільною рисою характеру. Саме на

цьому етапі прояви агресії піддаються ефективній психологічній корекції та профілактиці.

За спрямованістю агресивної поведінки розрізняють два основні типи: гетероагресію та аутоагресію. Гетероагресія спрямована на інших людей або об'єкти зовнішнього середовища. Вона може проявлятися у формі фізичних дій, словесних образ, погроз, а також руйнування предметів.

Аутоагресія, навпаки, спрямована на саму людину. Цей тип агресії особливо небезпечний, оскільки може проявлятися у формі самозвинувачення, самопокарання, навмисного заподіяння фізичної шкоди собі, відмови від їжі чи інших дій, спрямованих проти власного благополуччя. Такі прояви часто пов'язані з низькою самооцінкою, внутрішніми конфліктами та інтенсивними емоційними переживаннями [34, с. 22].

Інший підхід до вивчення агресії — це аналіз форм її прояву. У психологічній літературі зазвичай виокремлюють кілька основних форм агресії: фізичну, вербальну та непрямую [8, с. 18].

Фізична агресія проявляється через застосування фізичної сили проти іншої людини. Це бійки, штовхання, удари чи інші дії, спрямовані на заподіяння фізичної шкоди. У підлітковому середовищі фізична агресія іноді використовується як засіб самоствердження або демонстрації сили серед однолітків.

Вербальна агресія проявляється через мову. Вона включає образи, принизливі висловлювання, погрози, сарказм, глузування та інші вербальні форми негативного впливу на іншу людину [16, с. 77].

Непряма агресія має опосередкований характер і спрямована на заподіяння шкоди іншій людині без прямого контакту. Вона може проявлятися через поширення чуток, інтриги, ігнорування чи маніпулятивну поведінку. У сучасному інформаційному просторі непряма агресія часто проявляється у формі кібербулінгу — психологічного переслідування людини за допомогою Інтернету та соціальних мереж.

Класифікацію агресії запропонували дослідники А. Басс і А. Даркі. У своєму концепті вони розширили розуміння агресії, включивши до її структури не лише фізичні чи вербальні прояви, а й низку психологічних характеристик, що відображають різні форми агресивної поведінки. Серед них — фізична агресія, вербальна агресія, дратівливість, образливість, підозріливість, негативізм та інші поведінкові реакції [5, с.108; 35, с.85]. Такий підхід дозволяє комплексніше вивчати агресивність особистості та визначати різні способи прояву внутрішньої емоційної напруги.

Важливим аспектом вивчення агресії є також аналіз мотивів агресивної поведінки. У психології часто розрізняють два основні типи: інструментальну агресію та ворожу агресію.

Інструментальна агресія використовується як засіб досягнення певної мети. У цьому випадку агресивна поведінка не є самоціллю, а виступає інструментом для отримання бажаного результату. Наприклад, підліток може поводитися агресивно, щоб підвищити свій статус у групі однолітків або отримати матеріальні блага.

Ворожа агресія, навпаки, спрямована безпосередньо на заподіяння шкоди іншій людині. Її головна мета — завдати фізичного чи психологічного болю, приниження чи образи. У цьому випадку агресивний вчинок не пов'язаний з отриманням конкретної вигоди, а зумовлений негативними емоційними переживаннями [31, с. 44].

Ще один підхід до класифікації агресивної поведінки — поділ на імпульсивну та рефлексивну агресію.

Імпульсивна агресія виникає раптово під впливом сильних емоцій і характеризується відсутністю попереднього обмірковування власних дій. У таких ситуаціях підліток діє під впливом гніву чи образи, не думаючи про можливі наслідки своєї поведінки.

Рефлексивна агресія має більш усвідомлений характер. У цьому випадку агресивні дії можуть бути заздалегідь сплановані, людина розуміє можливі

наслідки своєї поведінки та свідомо використовує агресію для досягнення певних результатів.

У психологічній літературі також поширений поділ агресії на реактивну та проактивну.

Реактивна агресія виникає як відповідь на зовнішню провокацію, конфлікт чи образу. У цьому випадку агресивна поведінка має захисний характер і є реакцією на негативні дії з боку інших людей.

Проактивна агресія, навпаки, ініціюється самою людиною без видимої зовнішньої причини. Вона часто використовується як засіб досягнення власних цілей, встановлення домінування чи контролю над іншими. Дослідники зазначають, що саме ця форма агресії часто пов'язана з ризиком формування антисоціальної поведінки та девіантних проявів у майбутньому [9, с.112].

Важливо розрізняти два близькі за змістом поняття: агресію та агресивність. Агресія розглядається як конкретний поведінковий акт, що виникає в певній ситуації і проявляється у формі дій чи висловлювань, спрямованих на заподіяння шкоди іншій людині. Натомість агресивність — це відносно стійка риса особистості, яка характеризується схильністю людини до агресивних реакцій у різних життєвих ситуаціях. Вона може проявлятися не лише в поведінці, а й у способі мислення — наприклад, підвищеною дратівливістю, підозріливістю чи схильністю до конфліктної взаємодії [11, с. 56; 44, с. 134].

Водночас сучасні психологи не розглядають агресію виключно як негативне явище. У помірних проявах вона може виконувати адаптивну функцію. Наприклад, помірний рівень агресивності може допомогти підлітку відстоювати власні інтереси, захищатися чи наполегливо досягати поставлених цілей. Однак надмірний рівень агресії чи її часті прояви можуть призводити до труднощів у міжособистісному спілкуванні, конфліктів і соціальної дезадаптації [58, с. 92; 68, с. 201].

Сучасні дослідження також підкреслюють важливість когнітивних чинників у формуванні агресивної поведінки. Зокрема, дослідник К. Додж

звернув увагу на явище так званої «ворожої атрибуції». Воно полягає в тому, що деякі люди схильні інтерпретувати нейтральні або випадкові дії інших як ворожі чи спрямовані проти них. Унаслідок цього людина може реагувати агресивно навіть у ситуаціях, де об'єктивно немає загрози [36, с. 98; 46, с. 195].

У підлітковому віці такі ситуації трапляються досить часто. Підлітки зазвичай більш чутливі до оцінки з боку однолітків, тому критичні зауваження, жарти чи неоднозначні висловлювання можуть сприйматися ними як образа чи прояв ворожості. Це може провокувати виникнення конфліктних ситуацій навіть за відсутності реальної загрози [36, с. 98].

Таким чином, агресія — це складне поліфакторне явище, формування якого визначається поєднанням біологічних, психологічних і соціальних чинників. На прояви агресивної поведінки можуть впливати особливості темпераменту, сімейне середовище, соціальні умови, а також індивідуальний життєвий досвід людини [7; 13; 17; 19]. Саме тому вивчення агресії в підлітковому віці має велике значення для розуміння причин її виникнення та розробки ефективних методів психологічної допомоги.

Для проведення дослідження важливо визначити спрямованість агресії, форми її прояву та мотиви агресивної поведінки підлітків. Це дозволяє обрати відповідні методи психодіагностики та розробити ефективні підходи до корекції агресивної поведінки [5; 35; 44].

1.2. Психологічні чинники формування агресивної поведінки в підлітковому віці

Підлітковий вік є критичним періодом розвитку особистості, який характеризується значною психоемоційною напругою. У цей час дитина перебуває на межі між дитинством і дорослістю, а її психофізіологічна сфера зазнає численних змін — від гормональної перебудови до пошуку власної

ідентичності та життєвих цінностей. У зв'язку з цим агресивна поведінка підлітків може виступати як механізм захисту або як спосіб розрядки внутрішньої напруги [7; 54].

Для глибшого розуміння причин агресивних проявів у підлітків психологи виокремлюють три основні групи факторів:

1. Біологічний детермінізм та психофізіологічні особливості. Біологічна основа агресивної поведінки формується на рівні вроджених характеристик індивіда і закладає фундамент для подальшого розвитку особистості. Головну роль у цьому процесі відіграють особливості нервової системи, зокрема тип темпераменту, сила та лабільність нервових процесів, які визначають індивідуальну реактивність і стійкість до стресових ситуацій [9].

Пубертатний період супроводжується значною нейроендокринною перебудовою, яка безпосередньо впливає на емоційну сферу підлітка. Тимчасовий дисбаланс між процесами збудження та гальмування в корі головного мозку підвищує чутливість і схильність до афективних спалахів. Саме цим пояснюється те, що підлітки в період статевого дозрівання частіше проявляють імпульсивну та агресивну поведінку [17].

Крім того, генетичні фактори можуть визначати поріг толерантності до фрустрації та рівень стійкості до стресу. Спадкові особливості роблять деяких підлітків більш вразливими до зовнішніх стимулів і сприяють формуванню індивідуальних типів поведінкових реакцій у конфліктних ситуаціях [13].

2. Індивідуально-психологічні властивості особистості. На особистісному рівні велике значення має те, як підліток сприймає навколишню реальність та власне «Я». Серед основних психологічних передумов агресії виділяють:

- Когнітивні спотворення — схильність підлітка інтерпретувати нейтральні або навіть дружні дії оточення як ворожі чи загрозливі [41; 46].

- Емоційна незрілість — недостатній розвиток навичок саморегуляції, низький рівень емпатії та труднощі з контролем емоцій, що перешкоджають конструктивному розв'язанню конфліктів [38].

- Самооцінка та ідентичність — нестабільна або занижена самооцінка часто компенсується демонстративною агресією, яка слугує інструментом самоутвердження серед однолітків і способом подолання внутрішніх відчуттів неповноцінності [21; 26].

Ці фактори взаємодіють між собою і створюють психологічне підґрунтя для проявів агресивної поведінки в підлітковому віці [13].

3. Соціальні та середовищні фактори. Соціалізація підлітка відбувається під значним впливом соціального оточення, а агресивна поведінка часто формується шляхом моделювання та научіння в конкретних соціальних умовах.

Сімейний контекст — деструктивні стилі виховання, застосування фізичних покарань або емоційна відчуженість у сім'ї формують у підлітка уявлення, що сила є легітимним засобом досягнення цілей [47; 53].

Референтна група — прагнення належати до певної соціальної групи спонукає підлітка наслідувати агресивні моделі поведінки, якщо вони є нормою або схвалюються членами групи [56].

Шкільне середовище — конкуренція, необхідність відстоювати власний статус серед однолітків та тиск соціального оточення часто провокують конфліктність і можуть сприяти розвитку агресивних стратегій взаємодії [43].

Важливо розуміти, що ці фактори ніколи не діють поодиночі. Наприклад, вроджена імпульсивність може посилюватися сварками з батьками, що в результаті проявляється відкритою ворожістю [7, с. 23]. Агресія в підлітковому віці не зводиться лише до індивідуальних рис характеру, а часто виступає сигналом труднощів емоційної регуляції та незадоволення базових потреб [7; 13].

Серед біологічних факторів важливу роль відіграють особливості розвитку мозку підлітка. Дослідження показують, що в цьому віці окремі зони мозку ще не повністю сформовані. Зокрема, префронтальна кора, відповідальна за контроль поведінки, гальмування імпульсів та прийняття обдуманих рішень, продовжує розвиватися. Водночас лімбічна система,

пов'язана з емоціями та відчуттям задоволення, функціонує дуже активно. Через це підлітки можуть реагувати більш емоційно, іноді імпульсивно і не завжди обдуманно.

Іншим важливим фактором є гормональні зміни, що відбуваються в організмі під час підліткового періоду. У цей час підвищується рівень різних гормонів, зокрема тестостерону в хлопців, а також естрогенів і прогестерону в дівчат. Такі зміни можуть впливати на емоційний стан підлітків, роблячи їх більш чутливими, дратівливими та емоційно нестабільними. Це може спричиняти імпульсивні реакції та підвищену конфліктність. Однак дослідники підкреслюють, що агресивність не можна пояснити лише гормональними змінами, оскільки на неї також впливають психологічні та соціальні чинники.

Темперамент є ще одним біологічним фактором, що може впливати на прояви агресії. Темперамент розглядається як вроджена характеристика нервової системи людини. Зокрема, підлітки з холеричним типом темпераменту зазвичай більш емоційні, імпульсивні та швидко реагують на різні ситуації. Через це вони можуть частіше проявляти агресивні реакції. Водночас сам темперамент не визначає повністю поведінку людини, оскільки велике значення мають умови виховання, середовище та життєвий досвід підлітка.

Психологічні фактори також суттєво впливають на формування агресивної поведінки в підлітків. Одним із важливих факторів є самооцінка. Вона може впливати на те, як підліток сприймає себе та реагує на оточення. Наприклад, підлітки з низькою самооцінкою іноді проявляють агресію як засіб захисту або спробу приховати брак впевненості в собі. Водночас підлітки з завищеною самооцінкою можуть агресивно реагувати на зауваження чи критику, оскільки сприймають їх як загрозу для власного образу «Я».

Окрім біологічних факторів, значну роль у формуванні агресивної поведінки відіграють внутрішні переживання підлітка та його емоційний стан. Серед психологічних факторів можна виокремити кілька ключових моментів:

1. Тривога. Постійні переживання щодо навчання, стосунків з однолітками чи невизначеності майбутнього можуть значно виснажувати психіку підлітка. У стані підвищеної тривожності навколишній світ часто сприймається як небезпечний або ворожий. У такій ситуації агресія може виступати своєрідною захисною реакцією, де підліток намагається випередити можливу загрозу.

1. Фрустрація. Цей емоційний стан виникає, коли людина стикається з перешкодами на шляху до важливої мети або не може задовольнити значущі потреби. У підлітковому віці такі ситуації трапляються досить часто: нерозділені почуття, обмеження з боку батьків, труднощі в спілкуванні з однолітками або відчуття відторгнення. За цих умов накопичена напруга може проявлятися у формі агресивних реакцій, що відповідає положенням теорії фрустрації-агресії.

2. Недостатній розвиток емоційного інтелекту. Багато підлітків ще не вміють добре розпізнавати власні емоції та правильно їх виражати. Замість усвідомлення та вербалізації почуттів (наприклад, образи, смутку чи розчарування) вони можуть реагувати різкістю або гнівом. У випадках, коли підліток не володіє навичками емоційної регуляції, агресія стає одним із найпростіших способів прояву внутрішньої напруги.

3. Когнітивні спотворення. Досить часто підлітки схильні неправильно інтерпретувати поведінку інших. Наприклад, нейтральні або випадкові дії можуть сприйматися як навмисне образливі чи ворожі. Також може формуватися переконання, що агресія є ефективним способом розв'язання конфліктів. Такі установки поступово закріплюються в поведінці та сприяють частішим проявам агресії.

Хоча внутрішні психологічні фактори відіграють важливу роль, значний вплив здійснює й соціальне середовище, в якому зростає підліток.

Сім'я є одним із найважливіших факторів формування поведінкових моделей. Саме в сім'ї дитина набуває перших способів реагування на конфлікти та труднощі. Дослідження показують, що різні стилі батьківського

виховання по-різному впливають на рівень агресивності підлітка. Так, авторитарний стиль, що характеризується надмірною суворістю та застосуванням покарань, може провокувати реакції протесту та агресії. Поблажливий стиль, навпаки, пов'язаний із відсутністю контролю та чітких меж поведінки. Невідповідність у вимогах батьків також створює у підлітка внутрішню напругу і може сприяти появі дратівливості та конфліктності.

Насильство в сім'ї є ще одним ключовим фактором. Підлітки, які зростають в атмосфері постійних конфліктів, сварок або фізичного насильства, можуть сприймати агресію як звичний спосіб взаємодії між людьми. Крім того, постійне перебування в умовах стресу негативно впливає на нервову систему та підвищує емоційну збудливість, що може сприяти частішим проявам агресії.

Вплив групи однолітків значно посилюється в підлітковому віці. Для підлітків прийняття однолітками, визнання та відчуття приналежності до групи стають визначальними. У деяких випадках прагнення здобути авторитет або підвищити свій статус у колективі може проявлятися агресивною поведінкою. Такі явища, як булінг або групова агресія, часто пов'язані з бажанням підлітків самоствердитися серед однолітків.

В умовах сучасної України важливим фактором є також вплив воєнних подій. Постійна небезпека, вимушені переміщення, розлука з близькими або втрата звичного способу життя можуть суттєво впливати на психоемоційний стан підлітків. Посттравматичний стрес, відчуття невизначеності та порушення базового відчуття безпеки створюють значну емоційну напругу, яка іноді проявляється у формі агресивної поведінки [3; 63].

Значним сучасним фактором є також вплив засобів масової інформації та цифрового простору. Надмірне споживання контенту з елементами насильства в комп'ютерних іграх, соціальних мережах чи відеоплатформах може сприяти звиканню до агресивних моделей поведінки. Кібербулінг стає поширеним явищем — це форма агресії, що реалізується у віртуальному середовищі і може мати серйозні психологічні наслідки для підлітків.

Таким чином, агресивна поведінка в підлітковому віці формується під впливом комплексу взаємопов'язаних факторів. Біологічні особливості розвитку організму, психологічні характеристики особистості та соціальні умови життя разом створюють передумови для прояву агресії. Саме тому розуміння поліфакторної природи цього явища є ключовим для ефективної профілактики та корекції агресивної поведінки. Практична робота психолога має враховувати індивідуальні особливості підлітка, специфіку сімейного виховання та вплив соціального середовища. На цих принципах ґрунтуватиметься подальша психокорекційна робота, розглянута в наступних розділах дослідження.

1.3. Особливості взаємовідносин між родиною, школою та суспільством в регулюванні проявів агресивної поведінки у підлітків

Регуляція агресивної поведінки підлітків не може ґрунтуватися виключно на одній соціальній інституції. Сім'я, школа та суспільство в широкому розумінні одночасно впливають на формування поведінки дитини. Тому ефективна профілактика та корекція агресивних проявів стають можливими лише за умови спільної та скоординованої дії цих трьох ланок [1, с. 10]. Кожна з них виконує специфічну роль: сім'я закладає перші моделі поведінки та соціальні цінності, школа допомагає підлітку навчитися взаємодіяти з оточенням і соціалізуватися, а суспільство формує ширший контекст, у якому розвивається особистість.

Однак у реальному житті взаємодія між сім'єю, школою та суспільством часто є складною. Батьки та педагоги можуть мати різні уявлення про виховання, цінності та методи впливу на дитину. Відсутність постійного діалогу та координації між цими структурами робить роботу з підлітками, які

проявляють агресивні реакції, менш ефективною. Унаслідок цього превентивні та корекційні заходи не завжди дають очікуваний результат [23, с.97].

Взаємодія сім'ї, школи та суспільства в процесі регуляції підліткової агресії наразі є предметом активного вивчення українських психологів і педагогів. Це питання набуло особливої актуальності в контексті сучасних соціальних викликів. Стан війни, вимушене переміщення багатьох сімей, втрата звичних умов життя та соціальних зв'язків, розрив знайомих соціальних зв'язків — усі ці фактори суттєво впливають на психологічний стан дітей і підлітків [3, с. 34; 59, с. 84]. Підвищення емоційної напруги та тривожності в таких обставинах може провокувати появу або посилення агресивних реакцій [62, с.28]. Саме тому взаємодія різних соціальних інституцій та їхня спільна робота набувають особливого значення для підтримки підлітків і запобігання негативним проявам у їхній поведінці.

Сім'я є основним і найважливішим середовищем соціалізації дитини. Саме в сім'ї формуються перші моделі поведінки, способи реагування на конфлікти, емоційні реакції та ставлення до інших людей [47, с. 61; 53, с. 83]. Від сімейної атмосфери значною мірою залежить, чи будуть посилюватися прояви агресії в підлітка, чи, навпаки, поступово зменшуватимуться.

Водночас сучасні українські сім'ї часто стикаються з низкою обмежень, які ускладнюють ефективне виховання дітей. Значна частина батьків не має достатнього рівня психологічної обізнаності та практичних навичок, щоб вчасно помітити перші ознаки агресії та правильно на них реагувати [16, с. 50]. Деякі сприймають агресивну поведінку як тимчасову вікову особливість або не надають їй серйозного значення, що може погіршити проблему.

Соціально-економічні труднощі, зайнятість батьків і постійний стрес, пов'язаний із воєнними подіями, ще більше ускладнюють ситуацію [3, с. 34]. За таких умов дорослим часто бракує часу та сил для якісного спілкування з дітьми та участі в їхньому вихованні.

Іншою важливою проблемою є те, що деякі батьки самі демонструють неефективні або агресивні способи реагування на конфлікти. Діти,

спостерігаючи таке поводження в дорослих, можуть переймати ці моделі та використовувати їх у власному житті — наприклад, у взаємодії з однолітками чи в шкільному середовищі [53, с. 83].

Дослідники виокремлюють кілька типових моделей сімейної поведінки, які можуть сприяти виникненню та закріпленню агресії в підлітків [18, с. 72]. Однією з таких моделей є ігнорування агресивних проявів дитини або їх виправдання. У деяких сім'ях батьки не звертають уваги на конфліктні чи агресивні вчинки підлітка, пояснюючи їх різними причинами. Наприклад, можна почути: «він просто захищався», «всі хлопці так поведуться» або «нічого страшного не сталося». Через таку поведінку дорослих дитина не отримує сигналу про неприпустимість агресії і поступово може сприймати її як природний і допустимий спосіб взаємодії з іншими. Такий підхід часто призводить до того, що підліток не усвідомлює меж допустимої поведінки та не вчиться контролювати власні емоції.

Іншою поширеною моделлю є надмірно жорстка або каральна реакція батьків. У таких випадках дорослі намагаються придушити агресію дитини покараннями, суворими заборонами чи критикою. Однак такі методи зазвичай не усувають глибинних причин конфліктної поведінки [47, с. 61]. Підліток може тимчасово стримувати емоції зі страху перед покаранням, але внутрішній дискомфорт, образа та відчуття несправедливості лише зростають. З часом накопичені негативні емоції можуть проявлятися у формі прихованої ворожості, нових конфліктів або повторних агресивних реакцій.

Таким чином, як ігнорування, так і надмірна суворість у сім'ї є ризикованими моделями поведінки, що можуть підтримувати або посилювати агресивні тенденції в підлітків. Ефективна робота з підлітком потребує збалансованого підходу: чітких правил і меж у поєднанні з розумінням емоційних потреб дитини та конструктивним навчанням способів розв'язання конфліктів.

Ще однією проблемною особливістю сімейного виховання є неузгодженість батьківських реакцій на поведінку дитини. У деяких сім'ях

одна й та сама дія підлітка може отримувати різну оцінку залежно від ситуації чи настрою дорослих: іноді агресію залишають без уваги, іноді реакція буває надто суворою, а іноді реакції немає взагалі. За таких умов підлітку важко зрозуміти, які правила є стабільними і чого від нього очікують. Відсутність чітких орієнтирів у поведінці призводить до розгубленості та може формувати імпульсивність, коли дитина діє, не обдумуючи наслідків своїх вчинків.

Не менш важливою проблемою є небажання або непідготовленість частини батьків до взаємодії зі школою. Досить часто втручання вчителя чи шкільного психолога щодо поведінки дитини сприймається як критика або навіть звинувачення. У такій ситуації батьки можуть відчувати внутрішній дискомфорт чи загрозу своїй батьківській компетентності, що провокує захисну реакцію. Це може проявлятися у запереченні проблеми, спробах виправдати поведінку підлітка або перекладанні відповідальності на педагогів. Іноді це переростає у відкриті конфлікти між школою та сім'єю, що лише погіршує ситуацію. У результаті конструктивне спілкування між сторонами порушується саме тоді, коли воно найбільше потрібне для ефективного розв'язання проблеми [16, с. 50].

Школа відіграє ключову роль у профілактиці та корекції агресивної поведінки підлітків [43, с. 139]. Саме тут дитина проводить значну частину часу, взаємодіє з однолітками та дорослими й набуває соціального досвіду. У шкільному середовищі агресивні прояви найчастіше стають помітними — як на уроках, так і під час неформального спілкування. Це створює умови для того, щоб педагоги та спеціалісти вчасно виявляли проблемні моменти та реагували на них.

Однак сучасна школа не завжди має достатні ресурси для ефективної роботи з такими випадками [59, с. 84]. Однією з ключових проблем є обмежена кількість шкільних психологів і соціальних педагогів. Зазвичай один спеціаліст працює з великою кількістю учнів, що суттєво ускладнює індивідуальний підхід. Унаслідок цього частина дітей, які потребують

допомоги, не отримує її в повному обсязі, а їхні труднощі залишаються недостатньо опрацьованими.

Крім того, не всі педагоги мають достатній рівень підготовки для роботи з агресивною поведінкою учнів. У повсякденній практиці вчителі часто реагують на такі ситуації стандартними дисциплінарними методами — роблять зауваження, викликають батьків або знижують оцінки. Хоча такі заходи можуть давати швидкий зовнішній ефект, вони не впливають на причини агресії. У результаті проблема не зникає і може проявлятися знову в інших формах, оскільки внутрішні труднощі підлітка залишаються невирішеними [43, с. 139].

Досить часто агресивні реакції підлітків мають глибші причини, ніж здається на перший погляд. Вони можуть бути пов'язані з внутрішніми переживаннями, труднощами у взаємодії з однолітками або напруженою атмосферою в сім'ї. Якщо дорослі ігнорують ці чинники, агресія не зникає, а лише відтворюється в різних ситуаціях. Тому робота з такими підлітками не може обмежуватися покараннями чи зауваженнями. Вона має включати комплексний підхід: психологічну підтримку, індивідуальне спілкування, взаємодію з батьками та участь шкільного психолога.

Водночас важливо враховувати, що іноді самі педагоги можуть мимоволі ставати джерелом напруги. Надто жорсткий стиль спілкування, різкі висловлювання, публічне акцентування помилок або приниження учнів перед однокласниками формують негативний емоційний фон. У відповідь підлітки можуть реагувати протестом, образою чи відкритою агресією. Відчуття несправедливості та знецінення лише посилює напругу та сприяє закріпленню небажаних моделей поведінки.

Загальна атмосфера в школі також суттєво впливає на поведінку учнів [43, с. 139]. Іноді саме освітнє середовище створює умови, що сприяють виникненню конфліктів. Наприклад, у переповнених класах учитель фізично не може приділити достатньої уваги кожному, через що частина дітей залишається без належної підтримки. До цього додається конкуренція між

учнями — боротьба за оцінки, визнання чи статус у колективі. Постійне порівняння з іншими може провокувати напругу, заздрість і, як наслідок, конфліктні ситуації.

Окрему роль відіграє відчуття справедливості у стосунках між учнями та вчителями. Якщо підлітки помічають різне ставлення — коли одним надають підтримку, а інших піддають упередженості чи надмірній суворості — це може викликати внутрішній протест і напругу в колективі. Крім того, недостатній контроль під час перерв чи після уроків створює додаткові ризики: саме в ці моменти частіше виникають сварки, що можуть перерости в агресивні дії.

Одним із найбільш виражених проявів агресивної поведінки в шкільному середовищі є булінг. Він проявляється систематичним психологічним тиском, образами, приниженнями або навіть фізичним насильством щодо окремих учнів. Важливо розуміти, що булінг — це не лише наслідок індивідуальних особливостей деяких підлітків, а й сигнал про проблеми в організації шкільного середовища. Його наявність свідчить про недостатню увагу до формування культури взаємоповаги, безпечного спілкування та підтримки між учнями [56, с. 139].

Іншою важливою проблемою є відсутність наступності між різними ланками навчання. Часто інформація про особливості поведінки учня, зокрема про прояви агресії, не передається або передається фрагментарно під час переходу з початкової школи до середньої. Аналогічна ситуація може виникати при зміні школи чи класного керівника. Це питання особливо актуальне для дітей із сімей внутрішньо переміщених осіб, які через переїзд змушені адаптовуватися до нових шкіл і нових навчальних колективів [59, с. 84].

За таких умов нові вчителі часто не отримують достатньої інформації про попередній досвід дитини, її труднощі в спілкуванні та взаємодії з однолітками, а також про вже проведені корекційні заходи. Через це педагогам важко зрозуміти причини агресивної поведінки та обрати ефективні стратегії її регуляції. У результаті проблему доводиться розв'язувати заново, без

урахування попереднього досвіду, що не лише продовжує процес корекції, а й може призвести до повторення або навіть посилення небажаної поведінки підлітка.

Ефективне партнерство між сім'єю та школою є не менш важливим для регуляції агресивної поведінки [23, с. 97]. Саме спільні дії батьків і педагогів допомагають вчасно помітити проблему, зрозуміти її причини та знайти оптимальні способи її розв'язання. Однак на практиці ця співпраця часто має формальний характер або супроводжується конфліктами та непорозуміннями.

Дослідження вказують на кілька типових бар'єрів у взаємодії батьків і школи [16, с. 50]. Один із найпоширеніших – взаємне перекладання відповідальності: батьки часто вважають, що школа має повністю контролювати поведінку дитини під час уроків, тоді як педагоги очікують, що основна відповідальність за виховання лежить на сім'ї. За таких умов жодна зі сторін не відчуває повної відповідальності за розв'язання проблеми, що знижує ефективність будь-яких заходів.

Іншим джерелом труднощів є різниця в сприйнятті норм поведінки та дисципліни. Те, що педагоги вважають серйозним порушенням чи агресивним проявом, для батьків може здаватися звичайною підлітковою поведінкою. Унаслідок цього часто виникають непорозуміння, суперечки і навіть відкриті конфлікти між сторонами. Такі ситуації ще більше ускладнюють спільну роботу над корекцією поведінки підлітка і потребують спеціальних стратегій спілкування та побудови довіри між школою і сім'єю.

Серйозною перешкодою є також недовіра. Батьки часто сприймають зауваження педагогів не як допомогу чи пораду, а як критику або навіть звинувачення в їхній власній некомпетентності. Зі свого боку, вчителі іноді вважають, що батьки недостатньо залучені до виховання дітей і не контролюють їхню поведінку. Ця взаємна недовіра ускладнює спілкування та робить спільну роботу з підлітком менш ефективною.

Ситуацію ускладнює й те, що не всі педагоги володіють необхідними знаннями чи досвідом роботи з так званими «складними» батьками — тими,

хто може емоційно чи агресивно реагувати на будь-яке зауваження щодо дитини. Відсутність навичок ефективної комунікації, незнання психології батьків і невміння вести конструктивний діалог можуть призводити до конфліктів, непорозумінь і ще більшого відчуження між сторонами.

Ефективна співпраця можлива лише за умови формування довірливих стосунків між школою і сім'єю. Важливо, щоб обидві сторони усвідомлювали свою спільну відповідальність за розвиток дитини і були готові до відкритого діалогу, взаємоповаги та взаємної підтримки. Коли створюється така атмосфера, батьки та педагоги можуть разом вчасно помічати проблемні прояви, аналізувати їхні причини та обирати найефективніші способи корекції. Такий підхід дозволяє не лише запобігати агресивним проявам у підлітків, а й формувати в школі більш сприятливе середовище для їхнього соціального та особистісного розвитку.

Одним із перспективних напрямів покращення взаємодії є впровадження програм батьківської освіти безпосередньо в закладах освіти [51, с. 112]. Такі програми спрямовані на підвищення психологічної обізнаності батьків і допомагають їм краще розуміти особливості підліткового віку. У межах цих програм батьки отримують знання про основні причини виникнення агресивної поведінки, емоційний розвиток дітей, психологічні фактори, що впливають на спілкування з однолітками та дорослими, а також методи своєчасного реагування на конфліктні ситуації.

Окрім теоретичних знань, батьківська освіта передбачає практичне опанування конкретних навичок. Це включає розвиток здатності до ненасильницької комунікації, встановлення чітких і справедливих правил у сім'ї, а також опанування конструктивних способів розв'язання конфліктів між батьками та дітьми. Завдяки участі в таких програмах батьки краще розуміють потреби та емоції своїх дітей, можуть надати їм підтримку в складних ситуаціях і формувати в сім'ї атмосферу безпеки та взаємоповаги. У результаті така підготовка стає важливим інструментом не лише для профілактики

агресивних проявів, а й для загального розвитку підлітка як соціально відповідальної та емоційно зрілої особистості.

Досвід впровадження програм батьківської освіти в окремих українських школах демонструє їхню реальну ефективність. У 2022–2024 роках у межах пілотних проєктів, організованих спільно з психологічними службами та міжнародними організаціями, проводилися семінари, тренінги, консультації та інтерактивні зустрічі для батьків. Аналіз результатів цих заходів показав, що підвищення психологічної обізнаності батьків позитивно впливає на сімейну атмосферу, зменшує кількість конфліктів і сприяє більш конструктивній взаємодії між школою та батьками. Такий підхід дозволяє батькам краще розуміти поведінку підлітків, вчасно реагувати на прояви агресії та підтримувати дитину в складних ситуаціях.

Слід зазначити, що регуляція агресивної поведінки підлітків відбувається не лише на рівні сім'ї та школи, а й на ширшому суспільному рівні. У цьому процесі важливу роль відіграють державна політика, законодавче регулювання, діяльність громадських організацій, засоби масової інформації, а також загальні соціальні та культурні норми. Саме суспільство визначає межі допустимої поведінки, моделі розв'язання конфліктів та ставлення до насильства, що безпосередньо впливає на формування поведінкових установок у підлітків.

В Україні існує певна нормативно-правова база, яка регулює захист прав дитини та запобігання різним формам насильства. Основними документами є закони України «Про освіту», «Про охорону дитинства», «Про запобігання та протидію домашньому насильству», а також відповідні статті Кримінального кодексу України. Ці законодавчі акти визначають права дітей, обов'язки закладів освіти та відповідальність за порушення прав неповнолітніх.

Однак на практиці застосування цих норм часто виявляється менш ефективним, ніж передбачено законодавством. У деяких випадках юридична практика відстає від нормативних вимог, спостерігається недостатня координація дій між різними державними структурами — закладами освіти,

соціальними службами та правоохоронними органами. Через це розв'язання проблем агресивної поведінки підлітків може затягуватися, а надання необхідної допомоги здійснюється із запізненням або неповно, що знижує ефективність системного підходу до підтримки дітей і підлітків.

Важливу роль у профілактиці та корекції агресивної поведінки підлітків відіграє психологічна служба системи освіти. До її ключових завдань належать проведення психологічної діагностики, консультування учнів, батьків і педагогів, а також організація профілактичних і корекційних програм. Шкільні психологи допомагають виявляти причини агресивної поведінки, працюють над емоційними труднощами учнів і сприяють створенню більш позитивного психологічного клімату в закладі освіти. Завдяки цьому підлітки отримують підтримку в розвитку соціальних навичок і конструктивних способів розв'язання конфліктів.

Проте, попри важливість цих служб, вони часто стикаються з низкою проблем. У багатьох школах бракує кваліфікованих психологів, що ускладнює проведення індивідуальної роботи з учнями, які потребують особливої уваги. Крім того, психологічні служби працюють в умовах обмеженого фінансування та нестачі матеріальних ресурсів, що зменшує можливості впровадження ефективних програм підтримки.

Особливо складна ситуація спостерігається в сільських школах, а також у регіонах, які постраждали від бойових дій або перебували в тимчасовій окупації. Діти та підлітки в цих умовах часто переживають високий рівень стресу, втрату відчуття безпеки та інші психологічні труднощі. Водночас доступ до кваліфікованих психологів у цих районах залишається дуже обмеженим, що ускладнює своєчасне надання допомоги [65, с. 44].

Додатково важливу роль у профілактиці підліткової агресії відіграє громадянське суспільство [66, с. 51]. Поряд із сім'єю та школою громадські організації, громадські об'єднання та волонтерські ініціативи вносять значний внесок у розв'язання цього питання. Вони реалізують різноманітні освітні, соціальні та психологічні програми, спрямовані на підтримку дітей, підлітків

та їхніх сімей. Зокрема, громадські організації проводять тренінги з розвитку комунікативних навичок, емоційного самоконтролю, мирного розв'язання конфліктів, організовують групові заняття, де підлітки вчаться толерантності, взаємоповаги та конструктивної взаємодії.

Одним із перспективних напрямів роботи громадських організацій є медіація конфліктів [55, с. 84]. Такі програми допомагають підліткам навчатися розв'язувати суперечки без звернення до агресії — через діалог, обговорення та пошук компромісу. Крім того, окремі організації створюють групи психологічної підтримки для батьків, де дорослі можуть отримати фахові консультації, обмінятися досвідом і навчитися ефективніше взаємодіяти зі своїми дітьми.

Робота громадських організацій набуває особливого значення в умовах війни. Багато дітей і підлітків переживають інтенсивний психологічний стрес через втрату звичного способу життя, вимушене переміщення, перебування в небезпечних умовах або розлуку з близькими. У цих умовах виникає гостра потреба в психосоціальній підтримці. У різних регіонах України спільно з міжнародними гуманітарними організаціями реалізуються спеціальні програми допомоги дітям і підліткам. Значну роль у цих ініціативах відіграють UNICEF, Всесвітня організація охорони здоров'я та «Лікарі без кордонів», надаючи підтримку у формі психологічної допомоги, освітніх заходів і соціальних програм.

Сьогодні особливу і помітну роль у формуванні поведінки підлітків відіграє медіасередовище [69, с. 117]. Сучасні діти та підлітки проводять значну частину часу в соціальних мережах, на різних онлайн-платформах, переглядаючи відео та телепередачі. Інформаційний простір, у якому вони перебувають, суттєво впливає на їхні уявлення про соціальні норми, способи реагування в конфліктних ситуаціях та ставлення до агресії. Таким чином, ЗМІ можуть бути не лише джерелом інформації, а й потужним інструментом профілактики агресивної поведінки.

Позитивний вплив медіа проявляється через просвітницькі компанії, які пропагують ненасильницькі способи розв'язання конфліктів, демонструють приклади відповідальної та конструктивної поведінки підлітків, висвітлюють проблеми булінгу та кібербулінгу. Такі ініціативи допомагають молоді усвідомлювати наслідки агресивних вчинків і формувати альтернативні моделі поведінки. Наприклад, освітні відео чи інтерактивні онлайн-курси можуть показувати, як правильно реагувати на провокації, контролювати емоції та розв'язувати суперечки конструктивно, без насильства.

Проте медіасередовище може мати й негативний вплив. Неконтрольоване поширення агресивного контенту, насильницьких відео чи образливих коментарів у соціальних мережах може формувати в підлітків уявлення, що агресія є допустимим, а то й ефективним способом розв'язання проблем. Крім того, кібербулінг, який проявляється у приниженнях, образах чи погрозах через Інтернет, стає серйозною соціальною проблемою [67, с. 108]. Через це питання контролю інформаційного простору та розвитку медіаграмотності в дітей і підлітків набуває особливої актуальності. Держава, школи та громадські організації мають забезпечувати не лише механізми регулювання, а й освітні програми, що навчають критично оцінювати інформацію, відповідально користуватися цифровими ресурсами та запобігати негативним наслідкам впливу онлайн-контенту.

Висновки до розділу 1

Проведений у першому розділі дипломної роботи теоретичний огляд наукових джерел дає підстави сформулювати низку узагальнених висновків щодо психологічної специфіки агресивної поведінки підлітків.

По-перше, агресія постає як складне й багатовимірне психологічне явище, яке не має єдиного універсального визначення в науковому дискурсі. Розгляд основних теоретичних підходів — психоаналітичного (З. Фрейд, К. Лоренц), біхевіористського (Дж. Доллард), когнітивного (К. Додж) та

соціально-когнітивного (А. Бандура) — показує, що кожен із них висвітлює лише окремі аспекти природи агресії, але жоден не дає вичерпного пояснення.

У зв'язку з цим найбільш обґрунтованою є інтегративний підхід, згідно з яким агресія розглядається як результат взаємодії біологічних, психологічних і соціальних чинників. У межах даного дослідження доцільно інтерпретувати агресію як усвідомлену поведінку, метою якої є заподіяння фізичної або психологічної шкоди іншій людині чи об'єктам, тоді як агресивність визначається як відносно стійка індивідуальна риса, що проявляється в схильності до таких дій.

Типологія агресії відзначається різноманітністю і ґрунтується на кількох класифікаційних підходах. Зокрема, за об'єктом спрямованості розрізняють гетероагресію та аутоагресію; за формою прояву — фізичну, вербальну та непрямую; за мотиваційною основою — інструментальну та ворожу; за рівнем усвідомленості — імпульсивну та навмисну. Особливу увагу приділено розмежуванню реактивної агресії, яка виникає як відповідь на зовнішню провокацію, та проактивної агресії, що використовується як засіб досягнення певних цілей без попереднього впливу. У контексті вивчення підліткової агресивності найбільш значущими є класифікації за характером прояву та поділ на реактивну й проактивну агресію, оскільки саме вони визначають зміст діагностичних процедур і напрями корекційної роботи.

Розвиток агресивної поведінки в підлітковому віці зумовлений складною взаємодією кількох груп чинників. До біологічних факторів належать особливості нейрофізіологічного розвитку, зокрема незрілість префронтальної кори головного мозку, що впливає на зниження контролю над імпульсами, гормональні зміни в організмі, а також індивідуальні особливості темпераменту.

Психологічні чинники охоплюють нестабільну або занижену самооцінку, високий рівень тривожності, схильність до переживання фрустрації, недостатній розвиток навичок емоційної саморегуляції та наявність когнітивних спотворень, серед яких особливо значущою є ворожа

атрибуція — тенденція сприймати нейтральні дії інших як навмисне негативні чи ворожі.

Соціальні чинники включають дисгармонійні стилі сімейного виховання, наявність насильства в сім'ї, вплив агресивних норм у середовищі однолітків, вплив медіапростору та явища кіберзалякування (кібербулінг). Поряд із цим важливим чинником сучасного українського контексту є травматичний досвід, пов'язаний із воєнними подіями та вимушеним переміщенням населення.

Аналіз взаємодії основних соціальних інституцій — сім'ї, школи та суспільства — у сфері регуляції агресивної поведінки підлітків свідчить про недостатню скоординованість і наявність суперечностей. Сім'я, як головний агент первинної соціалізації, відіграє ключову роль у формуванні чи корекції агресивних моделей поведінки, але її можливості часто обмежені низьким рівнем психологічної обізнаності батьків, їхньою перевантаженістю та наявністю власних неадаптивних стратегій поведінки.

Заклади освіти, і школа зокрема, мають значний потенціал для раннього виявлення та профілактики агресії, але стикаються з проблемами, такими як брак кваліфікованих психологів, недостатній рівень підготовки педагогічних кадрів і, іноді, агресивогенне освітнє середовище.

На соціальному рівні проблема ускладнюється недостатнім розвитком системи міжвідомчої взаємодії та нерівномірним розподілом психологічної допомоги за регіонами країни.

Таким чином, ефективна профілактика та подолання агресивної поведінки підлітків неможливі в межах діяльності лише однієї соціальної інституції. Це вимагає комплексного і системного підходу, що передбачає скоординовану взаємодію сім'ї, школи та суспільства на основі сучасних науково обґрунтованих психологічних знань і практик. Ізольовані заходи, що впроваджуються без належної координації, не гарантують стійкого позитивного ефекту.

Теоретичні положення, сформульовані в першому розділі, становлять концептуальну основу для подальшого емпіричного дослідження психологічних особливостей агресивної поведінки підлітків, результати якого представлено в другому розділі цієї випускної кваліфікаційної роботи.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ

2.1 Методологія проведення досліджень

Під час проходження переддипломної практики в психологічному центрі було проведено емпіричне дослідження особливостей агресивної поведінки в осіб віком 18 років. У дослідженні взяло участь 30 респондентів (15 юнаків і 15 дівчат). Участь була повністю добровільною. Перед початком діагностики кожен учасник отримав повну інформацію про мету, процедуру та тривалість дослідження, а також гарантії анонімності та конфіденційності отриманих даних.

Метою дослідження було вивчення специфіки проявів агресивності на початку юнацького віку та встановлення її взаємозв'язків із локусом контролю особистості та механізмами психологічного захисту [35, с. 85; 40, с. 108].

Дослідження проводилося у три етапи. На підготовчому етапі були розроблені діагностичні інструменти, узгоджені умови проведення з адміністрацією центру та отримано інформовану згоду всіх учасників. Емпіричний (основний) етап включав збір первинних даних шляхом групового та індивідуального тестування з використанням обраного комплексу методик. На аналітичному етапі було здійснено статистичну обробку результатів, їх якісну інтерпретацію та узагальнення, що дозволило сформулювати обґрунтовані висновки [57, с. 140].

Під час групового тестування спостерігалася тенденція до більш виражених проявів вербальної агресії порівняно з індивідуальним форматом, тоді як фізичні прояви агресії залишалися менш вираженими. Ці спостереження узгоджуються з науковими даними щодо ситуативної зумовленості агресивних проявів та їхньої залежності від соціального контексту взаємодії [47, с. 51].

Комбіноване застосування додаткових методів психодіагностики дозволило здійснити багатосторонній аналіз агресивної поведінки, поєднавши оцінку її поведінкових, особистісних (локус контролю) та захисних аспектів. Такий підхід дав змогу отримати цілісну картину психологічних особливостей респондентів і продемонстрував практичну важливість використання цих методик у роботі психолога.

Методика дослідження форм і проявів агресії (А. Басс і А. Даркі)

Опитувальник Басса–Даркі є одним із найвідоміших і найпоширеніших інструментів психодіагностики для вивчення агресивних і ворожих тенденцій особистості. Його популярність у психологічній практиці зумовлена відносною простотою використання, стандартизованою процедурою та можливістю отримати багатовимірний профіль агресивної поведінки [5, с. 108; 35, с. 85].

Методика складається з 75 тверджень, на які респонденти відповідають «так» або «ні», що дозволяє швидко фіксувати індивідуальні особливості реакцій без надмірного навантаження на учасників дослідження. Зміст тверджень охоплює різні аспекти агресивності, що дає змогу розглядати її як багатокомпонентне психологічне явище, а не як узагальнену єдину характеристику.

Опитувальник дозволяє оцінити вісім основних показників агресивної поведінки: фізичну агресію, непрямую агресію, вербальну агресію, дратівливість, негативізм, образливість, підозріливість і почуття провини. Кожна з цих шкал відображає окремий аспект прояву агресії — від відкритих поведінкових реакцій до внутрішніх емоційних переживань і когнітивних установок [6, с. 85; 35, с. 85].

На основі отриманих даних розраховуються два інтегральні показники: індекс агресії та індекс ворожості. Індекс агресії формується шляхом поєднання шкал фізичної агресії, непрямой агресії, дратівливості та вербальної агресії і відображає загальну схильність до активного прояву агресивної поведінки.

Індекс ворожості включає показники образливості та підозріливості і характеризує когнітивно-емоційне ставлення особистості до оточення [10, с. 72; 35, с. 85].

Таким чином, методика Басса–Даркі дозволяє не лише визначити рівень агресивності, а й диференціювати її структурні компоненти, що особливо важливо для подальшого психологічного аналізу. Завдяки достатньо високим показникам валідності та надійності вона широко використовується як у вітчизняних, так і в зарубіжних дослідженнях, що підкреслює її універсальність і діагностичну цінність.

У межах даного дослідження застосування цієї методики дозволило сформувати детальний психологічний профіль агресивних проявів на початку юнацького віку та стало основою для подальшого аналізу взаємозв'язків між агресивністю, локусом контролю та механізмами психологічного захисту особистості [53, с. 61; 61, с. 84].

Методика оцінки суб'єктивного локусу контролю (РСК, Дж. Роттер)

Опитувальник Роттера базується на теоретичному концепті локусу контролю, який описує схильність особистості пояснювати події свого життя внутрішніми чи зовнішніми факторами. Основна ідея підходу полягає у визначенні ступеня суб'єктивного відчуття контролю над життєвими ситуаціями та власною поведінкою [24, с. 40].

Методика включає 44 твердження, які передбачають вибір однієї з двох альтернативних відповідей, що дозволяє швидко оцінити індивідуальні особливості сприйняття причинно-наслідкових зв'язків і рівень особистої відповідальності [25, с. 61].

Опитувальник дає змогу визначити загальний рівень інтернальності, а також локус контролю в ключових сферах життя: досягнення, невдачі, сімейні стосунки, навчальна чи професійна діяльність, міжособистісні стосунки, стан здоров'я та соціальна взаємодія. Така багатовимірність забезпечує більш диференційований аналіз особливостей суб'єктивного контролю.

За результатами діагностики респондентів поділяють на інтерналів і екстерналів. Інтернали схильні пояснювати події власними зусиллями та поведінкою, тоді як екстернали частіше пов'язують результати з зовнішніми обставинами або випадковими факторами [25, с. 63].

З погляду психологічної інтерпретації, переважання зовнішнього локусу контролю може бути пов'язане зі зниженим рівнем суб'єктивної відповідальності, недостатнім розвитком самоконтролю та схильністю до зовнішньої атрибуції причин емоційних реакцій, зокрема агресивних проявів. У таких випадках молоді люди частіше пояснюють власні імпульсивні чи конфліктні дії впливом ситуації або поведінкою інших, що може ускладнювати формування ефективної саморегуляції.

Опитувальник агресії А. Басса та М. Перрі (AQ, адаптація С. М. Сніколопова)

Цей інструмент є сучасною модифікацією методик, спрямованих на комплексне вивчення агресивної поведінки. Опитувальник складається з 29 тверджень, які оцінюються за п'ятибальною шкалою Лайкерта — від «зовсім не про мене» до «повністю про мене», що забезпечує точніше визначення ступеня вираженості характеристик [20, с. 28].

Методика дозволяє виокремити чотири основні компоненти агресії: фізичну агресію, вербальну агресію, гнів як емоційний компонент та ворожість як когнітивний компонент. Таким чином, агресія розглядається як багатовимірне явище, що охоплює поведінкові, емоційні та когнітивні аспекти.

Загальний індекс агресії визначається шляхом сумування балів за всіма шкалами, що дає змогу отримати інтегральну оцінку рівня агресивних тенденцій [39, с. 108].

Використання цього опитувальника в поєднанні з методикою Басса–Даркі забезпечує реалізацію принципу методологічної тріангуляції, що підвищує надійність і валідність отриманих результатів та дозволяє отримати більш об'єктивну характеристику агресивної поведінки [44, с. 29].

Для підвищення точності, об'єктивності та статистичної обґрунтованості емпіричних даних були використані методи математичної статистики. Зокрема, було проведено розрахунок описових показників: середнього арифметичного (M), стандартного відхилення (SD), а також визначення мінімальних і максимальних значень досліджуваних параметрів. Результати вважалися статистично значущими на рівні $p \leq 0,05$.

Для порівняння відмінностей між групами юнаків і дівчат застосовувався непараметричний критерій Манна–Уїтні, який є доцільним для невеликих вибірок і можливого відхилення розподілу від нормального [57, с. 140].

Для виявлення взаємозв'язків між показниками використовувався кореляційний аналіз за методом рангової кореляції Спірмена, що дозволяє оцінити силу та напрямок зв'язків між змінними в умовах ненормального розподілу даних.

Усі статистичні розрахунки виконувалися за допомогою програмного пакету IBM SPSS Statistics (версія 26.0), що гарантує стандартизацію процедур аналізу та високу точність обчислень.

Застосований комплекс методів психодіагностики дозволяє сформувати багатовимірне та структурно цілісне уявлення про особливості агресивної поведінки осіб на початку юнацького віку. Зокрема, використані інструменти забезпечують аналіз агресії на поведінковому, емоційному та когнітивному рівнях.

Методика Дж. Роттера дає змогу визначити особливості суб'єктивного локусу контролю, який відображає ступінь усвідомлення індивідом власної відповідальності за події життя та здатність до саморегуляції поведінки. [36, с. 40].

Опитувальник «Індекс способу життя» (Плутчик–Келлерман–Конте) дозволяє вивчити структуру механізмів психологічного захисту, які можуть впливати на характер і інтенсивність агресивних реакцій [54, с. 97; 52, с. 140].

Таким чином, поєднання цих методик забезпечує реалізацію принципу методологічної тріангуляції та сприяє глибшому й вичерпному аналізу досліджуваного явища, підвищуючи надійність, валідність і обґрунтованість отриманих результатів.

2.2 Емпіричне дослідження

Цей розділ представляє результати дослідження проявів агресивної поведінки в підлітків віком 18 років. У дослідженні взяло участь 30 респондентів, із рівною кількістю юнаків і дівчат (по 15 осіб у кожній групі). Для отримання даних було використано чотири методики психодіагностики. Перевірка статистично значущих відмінностей між чоловічою та жіночою групами проводилася за допомогою критерію Манна–Уїтні ($p < 0,05$) [57, с. 140].

Аналіз результатів за методикою Басса–Даркі. Отримані показники свідчать про те, що для досліджуваної групи найбільш типовими є вербальні та емоційні прояви агресії. Найвищий середній показник зареєстровано за шкалою вербальної агресії ($M = 7,3$), що вказує на часте використання вербальних форм для вираження негативних емоцій (суперечки, підвищений тон, різкі висловлювання) [16, с. 77].

Крім того, це може свідчити про те, що вербальна агресія є для підлітків більш «доступним» і соціально менш санкціонованим способом розрядки внутрішньої напруги порівняно з фізичними формами реагування [39, с. 108].

Друге місце посідає дратівливість ($M = 6,7$), яка відображає схильність до швидких емоційних реакцій та недостатній самоконтроль у напружених ситуаціях [38, с. 129].

Слід зазначити, що високий рівень дратівливості часто діє як емоційний фоновий стан, який підвищує ймовірність імпульсивних вербальних реакцій і знижує ефективність когнітивної переоцінки ситуації [46, с. 195].

Фізичні прояви агресії мають помірний рівень вираженості ($M = 6,2$) і не є домінуючим способом реагування. Найнижчий показник зареєстровано за шкалою негативізму ($M = 3,1$), що свідчить про відносно рідкісні прояви опозиційної чи протестної поведінки [6, с. 85].

Загалом це може вказувати на зміщення агресивності в більш соціально опосередковані форми, де пряме заперечення вимог дорослих чи правил не є домінуючим механізмом поведінки.

Загальна характеристика агресії та ворожості

Інтегральний індекс агресії в досліджуваній вибірці знаходиться на середньому рівні ($M = 20,2$), що відповідає нормі для цього віку. Аналогічна ситуація спостерігається щодо індексу ворожості ($M = 11,3$), який зазвичай не перевищує нормативних значень [35, с. 85].

Водночас слід враховувати, що середні значення можуть маскувати індивідуальні відмінності, коли в частини підлітків показники значно вищі, компенсуючись нижчими значеннями в інших учасників [53, с. 73].

Поряд з цим важливо відзначити, що в приблизно третини учасників (30 %) рівень ворожості перевищує норму. Це може свідчити про підвищену схильність до підозріливості, образливості та формування негативного ставлення до оточення [37, с. 129].

Крім того, це може бути маркером потенційної групи ризику, для якої доцільно передбачити більш інтенсивні або індивідуалізовані форми психокорекційної роботи з акцентом на когнітивну перебудову та розвиток навичок саморегуляції [44, с. 29].

Проведений аналіз показав, що стать суттєво впливає на прояви агресивної поведінки. У юнаків часто переважають зовнішні та більш прямі форми агресії, переважно фізична ($M = 7,1$ проти $5,3$ у дівчат), що зумовлює їхній вищий загальний рівень агресії. У дівчат, навпаки, більш виражені емоційні реакції на конфлікти: вищі показники образливості ($M = 5,9$) та почуття провини ($M = 5,0$). Це підтверджує загальну тенденцію, згідно з якою

чоловіча агресія частіше проявляється зовні через поведінку, тоді як жіноча агресія більше зосереджена у внутрішніх емоційних переживаннях [2, с. 56].

Таблиця 2.1

Субшкала	М (заг.)	SD	М (хл.)	М (дів.)	р
Фізична агресія	6.2	1.8	7.1	5.3	0.03*
Непряма агресія	4.8	1.5	4.5	5.1	0.21
Роздратування	6.7	1.9	6.4	7.0	0.18
Негативізм	3.1	1.2	3.3	2.9	0.32
Образа	5.4	1.7	4.9	5.9	0.04*
Підозрілість	5.9	1.6	5.6	6.2	0.09
Вербальна агресія	7.3	2.0	7.8	6.8	0.07
Почуття провини	4.6	1.4	4.2	5.0	0.05*
Індекс агресивності	20.2	4.1	21.3	19.1	0.04*
Індекс ворожості	11.3	2.9	10.5	12.1	0.06

Примітка: * — $p < 0.05$ (критерій Манна-Уїтні)

Рис. 2.1. Показники агресивності за методикою Басса-Даркі (n=30)

Отримані результати можуть бути пов'язані з особливостями соціалізації, де різні гендерні ролі передбачають різні допустимі форми вираження емоцій та способи реагування на конфліктні ситуації.

Аналіз за опитувальником Басса–Перрі. Застосування методики Басса–Перрі дозволило детальніше описати структуру агресивності в підлітків (Таблиця 2.2). Середній показник групи наближається до верхньої межі норми, а в 27 % учасників (8 осіб) було виявлено високий рівень агресивності.

Додатково це вказує на гетерогенність вибірки, де поряд із нормативними значеннями спостерігається група з підвищеним ризиком дезадаптивних форм реагування, що потребує особливої уваги під час планування корекційної роботи.

Аналіз окремих компонентів показав такі особливості: переважання фізичної агресії та ворожості; когнітивний компонент (ворожі установки) виражений сильніше, ніж вербальні прояви.

Така структура свідчить про домінування внутрішніх установок над зовнішніми формами їх реалізації, що означає наявність латентної схильності до агресивної поведінки навіть за відсутності її явного прояву.

Це вказує на те, що негативне ставлення до оточення не завжди виражається словами чи діями, а часто залишається в прихованій формі. Таке накопичення негативних установок може створювати внутрішню напругу та підвищену готовність до агресивних реакцій під впливом зовнішніх факторів [3, с. 112].

Така когнітивна «передналаштованість» на сприйняття оточення як загрозового може сприяти виникненню помилкових інтерпретацій соціальних ситуацій, що ще більше посилює ризик імпульсивних або неадекватних реакцій у конфліктних обставинах.

Таблиця 2.2

Показники агресивності за опитувальником Басса-Перрі (n=30)

Шкала	М (заг.)	SD	М (хл.)	М (дів.)
Фізична агресія	27.4	5.2	30.1	24.7
Вербальна агресія	17.8	3.9	18.3	17.3
Гнів	20.5	4.6	19.8	21.2
Ворожість	26.1	5.8	24.9	27.3
Загальний індекс	91.8	14.3	93.1	90.5

Гендерний аналіз результатів показав, що прояви агресії в підлітків мають різний характер залежно від статі. У юнаків більш виражена фізична агресія (М = 30,1), що також підтверджується даними опитувальника Басса–

Даркі. Ця тенденція може бути пов'язана як з особливостями соціалізації, так і з більшою соціальною допустимістю відкритих форм поведінки для хлопців, що опосередковано сприяє зовнішньому вираженню їхніх агресивних імпульсів [58, с. 51].

У дівчат, навпаки, вищі показники внутрішніх проявів: гнів ($M = 21,2$) та ворожість ($M = 27,3$). Це означає, що дівчата частіше переживають агресію на емоційному та когнітивному рівнях, тоді як юнаки схильні виражати її через прямі дії [45, с. 74].

Крім того, слід зазначити, що така «інтеріоризована» форма агресії може бути менш помітною в зовнішній поведінці, але вона не менш значуща з погляду психологічного навантаження, оскільки пов'язана з високим рівнем внутрішньої напруги, образливості та схильністю до негативної інтерпретації соціальних ситуацій [48, с. 50].

Дослідження суб'єктивного контролю (за методикою Дж. Роттера)

Аналіз показав, що загальний рівень інтернальності в підлітків ($M = 4,8$) є нижчим за середньостатистичну норму. Це свідчить про переважання зовнішнього типу контролю, коли підлітки частіше пояснюють події свого життя впливом зовнішніх обставин, а не власними діями [25, с. 61; 30, с. 61].

Додатково це може вказувати на недостатньо сформоване відчуття особистої відповідальності за результати власної поведінки, що ускладнює процес саморегуляції та конструктивного розв'язання труднощів [28, с. 73].

Водночас було виявлено відмінності між сферами життя:

У ситуаціях успіху спостерігається вищий рівень інтернальності ($M = 5,6$) — підлітки частіше визнають власну роль у своїх досягненнях;

У ситуаціях невдач переважає екстернальність ($M = 4,2$) — відповідальність за помилки зазвичай приписується зовнішнім факторам або іншим людям [49, с. 63].

Такий асиметричний стиль атрибуції можна розглядати як форму психологічного захисту, спрямовану на збереження позитивної самооцінки в

умовах невдач; однак у довгостроковій перспективі він знижує готовність до аналізу власної поведінки [26, с. 40].

Такий спосіб пояснення подій — коли успіхи сприймаються як особисті, а невдачі як наслідок зовнішніх причин — може формувати схильність до агресивних реакцій, оскільки труднощі сприймаються як зовнішній тиск, а не як результат власних дій [25, с. 63].

Крім того, такий стиль інтерпретації подій може посилювати відчуття несправедливості та сприяти закріпленню позиції «зовнішнього контролю», що знижує ефективність саморегуляції та підвищує ймовірність імпульсивних поведінкових реакцій у конфліктних ситуаціях [30, с. 61].

Таблиця 2.3
Показники суб'єктивного контролю за методикою Роттера (стени, n=30)

Шкала	М (заг.)	М (хл.)	М (дів.)
Загальна інтернальність (Іо)	4.8	5.2	4.4
Інтернальність досягнень (Ід)	5.6	6.1	5.1
Інтернальність невдач (Ін)	4.2	4.0	4.4
Інтернальність сімейних стосунків (Іс)	5.1	4.8	5.4
Інтернальність міжособистісних стосунків (Ім)	4.7	4.5	4.9
Інтернальність здоров'я (Із)	5.3	5.5	5.1

Математико-статистичний аналіз підтвердив наявність чіткого зв'язку між рівнем самоконтролю та агресивністю підлітків. Було виявлено значущий зворотний кореляційний зв'язок ($r = -0,48$; $p < 0,01$) між загальною інтернальністю та рівнем агресії: чим менше підліток відчуває контроль над власним життям, тим більше він схильний до агресивної поведінки [57, с. 140].

Додатково це може свідчити про те, що зниження суб'єктивного контролю опосередковує зростання імпульсивності та зменшення здатності до когнітивної переоцінки ситуацій, що загалом підвищує ризик деструктивних реакцій в умовах конфлікту [46, с. 195].

Найбільш виражений зв'язок було зареєстровано між інтернальністю в ситуаціях невдач та ворожістю ($r = -0,52$; $p < 0,01$). Це означає, що схильність

пояснювати свої невдачі зовнішніми причинами сприяє формуванню стійкого негативного ставлення до оточення [37, с. 129].

Слід зазначити, що така когнітивна схема може закріплюватися як стабільний стиль атрибуції, де зовнішні обставини сприймаються як головне джерело невдач, що ще більше посилює відчуття фрустрації та соціальної несправедливості [41, с. 98].

Аналіз механізмів психологічного захисту (за Плутчиком–Келлерманом–Конте)

Дослідження показало специфічну структуру механізмів захисту в підлітків (Таблиця 2.4). Найбільш вираженими є:

- Проекція ($M = 66,4$) — підлітки приписують власні негативні думки та агресію іншим, сприймаючи оточення як ворожке;
- Зміщення ($M = 63,1$) — агресія спрямовується не на реальну причину, а на безпечніший або доступніший об'єкт [60, с. 129].

Поєднання цих механізмів сприяє закріпленню агресивного стилю поведінки [7, с. 102].

Така взаємодія механізмів захисту формує своєрідне «замкнене коло» агресії, де внутрішня напруга не усвідомлюється безпосередньо, а постійно переноситься на зовнішні об'єкти, що підтримує хронічну готовність до конфліктних реакцій.

Також було виявлено високий рівень регресії ($M = 61,2$), який проявляється у поверненні до більш примітивних і імпульсивних реакцій у складних ситуаціях. Водночас інтелектуалізація ($M = 45,9$) та реактивне утворення ($M = 41,3$) розвинені слабше. Це свідчить про недостатнє формування більш зрілих і конструктивних способів психологічного захисту, які допомагають безпечно опрацьовувати негативні емоції. Загалом це може вказувати на переважання емоційно-імпульсивного рівня реагування над рефлексивним, що обмежує можливості саморегуляції та ускладнює конструктивне розв'язання конфліктних ситуацій [48, с. 50].

Таблиця 2.4

**Показники механізмів психологічного захисту за опитувальником
Плутчика-Келлермана-Конте (% , n=30)**

Механізм захисту	М (заг.)	SD	М (хл.)	М (дів.)
Заперечення	54.3	12.1	51.2	57.4
Витіснення	48.7	11.3	46.1	51.3
Регресія	61.2	13.8	64.5	57.9
Компенсація	52.8	11.9	50.3	55.3
Проекція	66.4	14.2	70.1	62.7
Заміщення	63.1	13.5	67.8	58.4
Інтелектуалізація	45.9	10.7	43.2	48.6
Реактивне утворення	41.3	9.8	39.1	43.5
Загальна напруженість	433.7	78.4	432.3	435.1

Загальний рівень напруги психологічних захистів ($M = 433,7$) вказує на підвищений емоційний дискомфорт у підлітків і недостатність ресурсів для подолання внутрішніх конфліктів. Статистичний аналіз показав прямий зв'язок між окремими механізмами захисту та формами агресії:

- Позитивна кореляція між проекцією та ворожістю ($r = 0,57$; $p < 0,01$) [51, с. 97];
- Зв'язок між зміщенням та фізичною агресією ($r = 0,51$; $p < 0,01$) [60, с. 129].

Це підтверджує, що агресивна поведінка значною мірою опосередкована специфікою захисної регуляції психіки, коли внутрішня напруга не усвідомлюється безпосередньо, а трансформується в зовнішні поведінкові реакції [52, с. 140].

Це може свідчити про те, що агресія в підлітків виконує не лише деструктивну, а й регуляторну функцію, діючи як засіб зниження внутрішнього емоційного тиску.

Гендерні особливості стратегій захисту

Результати показали, що юнаки частіше використовують проекцію ($M = 70,1$) та зміщення ($M = 67,8$), що пояснює їхню більшу схильність до відкритих агресивних дій. У дівчат більш виражені заперечення ($M = 57,4$) та компенсація ($M = 55,3$), що свідчить про більш приховані або опосередковані способи психологічного захисту. Таким чином, юнаки частіше спрямовують напругу назовні, тоді як дівчата переживають її більше внутрішньо.

Крім того, ці відмінності можуть бути зумовлені соціокультурними очікуваннями щодо «допустимих» форм емоційного вираження для різних гендерних груп, що ще більше закріплює відповідні поведінкові схеми [45, с. 74].

Узагальнення результатів усіх методик дозволило зробити такі висновки:

- Переважають вербальні та внутрішні (ворожі) форми агресії, тоді як фізична агресія більш характерна для юнаків [12, с. 51; 4, с. 51];
- Близько 27–30 % підлітків належать до групи підвищеного ризику за рівнем агресивності [53, с. 73];
- Низький рівень інтернальності (відповідальності за власні дії) є важливим фактором агресивної поведінки [25, с. 61; 30, с. 61];
- Механізми захисту, такі як проекція, зміщення та регресія, відіграють провідну роль [51, с. 97; 52, с. 140].

Додатково слід підкреслити, що поєднання когнітивних спотворень, зовнішнього локусу контролю та напружених механізмів захисту формує стійку систему ризику агресивної поведінки, яка потребує комплексного психокорекційного втручання.

Отримані результати підкреслюють необхідність впровадження програм психокорекції. Основну увагу слід приділити зниженню емоційної напруги,

розвитку навичок самоконтролю та формуванню внутрішнього локусу контролю [36, с. 107; 34, с. 40].

Крім того, важливо системно поєднувати когнітивні, емоційні та поведінкові методи впливу, що дозволяє працювати одночасно з причинами та проявами агресивної поведінки підлітків.

2.3. Результати аналізу експериментального дослідження

Етап обговорення результатів передбачає їх інтерпретацію з урахуванням теоретичних положень, розглянутих у першому розділі роботи. Порівняння отриманих даних із результатами інших досліджень дозволяє не лише підтвердити виявлені тенденції, а й глибше зрозуміти психологічні механізми формування агресивної поведінки в осіб на початку юнацького віку [2, с. 12; 11, с. 56]. Це, у свою чергу, має велике значення для розробки ефективних превентивних і корекційних заходів.

Крім того, такий аналіз дає змогу виявити можливі латентні чинники, які не завжди фіксуються в кількісних показниках, але суттєво впливають на формування та підтримання агресивних реакцій в реальних соціальних умовах.

Одним із головних результатів дослідження є те, що найбільш поширеними в респондентів виявилися вербальні прояви агресії та підвищена дратівливість. Така тенденція відповідає віковим особливостям розвитку: зі зростанням фізична агресія поступово зменшується, а її місце займають вербальні способи вираження невдоволення чи конфлікту, які суспільство сприймає як менш небезпечні [14, с. 62].

Водночас зменшення фізичних проявів агресії не означає її загального зниження, а свідчить про трансформацію форм вираження, де внутрішня напруга набуває соціально більш опосередкованих, але психологічно значущих форм.

Молоді люди вже мають достатню свідомість соціальних норм, що обмежують застосування фізичної сили; однак у частини з них навички конструктивного спілкування та емоційної саморегуляції ще недостатньо сформовані. Унаслідок цього вербальні конфлікти, різкі висловлювання чи суперечки стають основним способом вираження невдоволення або протесту [16, с. 77].

Додатковим фактором є вплив соціального середовища, зокрема груп однолітків і цифрової комунікації, де вербальна агресія може частково підкріплюватися як засіб самоутвердження.

Незважаючи на відсутність фізичного впливу, вербальна агресія може мати значні психологічні наслідки. Її систематичний прояв: погіршує міжособистісні стосунки; може завдавати психологічної шкоди іншим; формує неадаптивні стратегії розв'язання конфліктів.

Регулярне використання вербально-агресивних форм взаємодії сприяє закріпленню відповідного стилю спілкування як норми, що ускладнює подальший розвиток конструктивних моделей поведінки.

Отримані результати свідчать про необхідність спрямувати психокорекційну роботу на розвиток асертивної поведінки та навичок ненасильницької комунікації. Також доцільно використовувати вправи, спрямовані на розвиток емоційної грамотності, самоконтролю та усвідомленості в міжособистісній взаємодії [34, с. 40].

Включення вправ на розвиток емоційного інтелекту та самоконтролю дозволяє зменшити імпульсивність реакцій і підвищити усвідомленість у процесі міжособистісної взаємодії.

Результати опитувальника Басса–Перрі показали, що домінуючим елементом у структурі агресивності підлітків є саме ворожість. Це дає підстави розглядати агресивну поведінку не лише як реакцію на конкретні обставини, а як стійку систему когнітивних установок. У сприйнятті підлітків оточення часто набуває загрозливого характеру, а власна життєва ситуація інтерпретується як несправедлива. Така когнітивна модель формує постійну

психологічну готовність до захисної реакції, унаслідок чого навіть нейтральні події можуть сприйматися як провокаційні [37, с. 129; 41, с. 98].

Додатково слід зазначити, що формування такої ворожої установки відбувається поступово, під впливом накопичення негативного соціального досвіду. З часом повторювані інтерпретації дій інших як загрозливих автоматизуються й переходять у сферу неусвідомлених когнітивних схем. Унаслідок цього поведінкові реакції починають визначатися не стільки реальними обставинами, скільки внутрішніми переконаннями, що значно підвищує ймовірність агресивних проявів.

Те, що внутрішня ворожість виражена сильніше порівняно з відкритими формами агресії (гнів чи вербальні реакції), свідчить про існування латентного агресивного потенціалу. Навіть зовні спокійні підлітки можуть переживати значний рівень внутрішньої напруги. Це зумовлює необхідність поглибленої діагностики, яка має охоплювати не лише поведінкові прояви, а й систему переконань та інтерпретацій. У цьому контексті доцільним є використання когнітивно-поведінкового підходу, спрямованого на трансформацію деструктивних установок і зміну способів оцінки соціальних ситуацій [8, с. 84; 44, с. 62].

Також важливо враховувати, що прихована ворожість часто не усвідомлюється самими підлітками, що ускладнює її корекцію та посилює ризик спонтанних емоційних спалахів.

Отримані дані виявили статистично значущий зворотний зв'язок між рівнем суб'єктивного контролю та агресивністю ($r = -0,48$; $p < 0,01$), що свідчить про те, що зі зростанням внутрішнього локусу контролю рівень агресивних проявів у підлітків знижується. Це дозволяє припустити, що усвідомлення власної відповідальності за події життя виступає важливим регулюючим чинником у структурі поведінкових реакцій і сприяє більш адаптивним способам реагування на фруструючі ситуації.

Домінування зовнішнього локусу контролю, навпаки, призводить до зниження відчуття особистої відповідальності за власні дії та результати своєї

поведінки. За таких умов причини конфліктних ситуацій частіше пояснюються зовнішніми факторами, випадковістю чи поведінкою інших, що фактично слугує психологічним виправданням агресивних реакцій і знижує внутрішній контроль над імпульсивною поведінкою. Така тенденція може сприяти закріпленню неадаптивних стратегій реагування, де агресія використовується як основний засіб захисту чи впливу на оточення [25, с. 63; 28, с. 73].

У ширшому психологічному контексті зовнішній тип атрибуції негативно впливає на розвиток саморегуляції, оскільки знижує здатність до критичного аналізу власних дій і перешкоджає формуванню конструктивних моделей розв'язання конфліктів. Підлітки з таким типом сприйняття менше розмірковують над власною поведінкою, рідше визнають необхідність її корекції та частіше демонструють ригідність у способах реагування на стресові ситуації [49, с. 63].

Крім того, переважання зовнішнього локусу контролю може бути пов'язане з високим рівнем емоційної залежності від оцінок оточення та зниженою впевненістю у власних можливостях впливати на події. Це посилює відчуття безпорадності та може провокувати як пасивно-агресивні реакції, так і відкриті форми агресивної поведінки як спосіб компенсації внутрішньої невпевненості.

Отже, отримані результати підкреслюють важливість розвитку внутрішнього локусу контролю як одного з ключових напрямів психокорекційної роботи. Формування в підлітків усвідомлення власної ролі у виникненні та розв'язанні життєвих ситуацій сприятиме підвищенню рівня саморегуляції, зниженню агресивності та розвитку більш зрілих і адаптивних стратегій поведінки [36, с. 107; 28, с. 73].

Особливу увагу слід приділити асиметричному характеру пояснення подій життя, який проявляється у специфічному стилі атрибуції в підлітків. Зокрема, успішні результати зазвичай приписуються власним зусиллям, здібностям чи особистим якостям, тоді як невдачі пояснюються переважно зовнішніми обставинами, випадковістю чи несправедливістю оточення. Така

тенденція створює особливий когнітивний дисбаланс у сприйнятті причинно-наслідкових зв'язків власної поведінки [46, с. 195].

Такий стиль атрибуції, описаний у працях Б. Вайнера як «самозахисна атрибуція», за умови надмірного та ригідного прояву може сприяти формуванню стійкого відчуття образи, фрустрації та переконання в несправедливому ставленні з боку оточення. Це посилює ворожі установки, знижує рівень довіри до соціального середовища та сприяє емоційному відчуженню, виступаючи одним із факторів підвищеної агресивності в підлітковому віці [6, с. 45]. Крім того, така когнітивна модель ускладнює адекватну оцінку власної ролі в подіях і перешкоджає формуванню конструктивного досвіду подолання труднощів.

Закріплення такої моделі мислення може поступово призводити до формування стійкої поведінкової стратегії уникнення відповідальності, зниження здатності до саморефлексії та тенденції до зовнішнього локусу контролю. У довгостроковій перспективі це ускладнює процес соціальної адаптації та знижує ефективність психокорекційного впливу, оскільки підліток не завжди готовий визнати власну участь у конфліктних ситуаціях та скоригувати свої поведінкові реакції.

Таким чином, заходи психокорекції мають бути спрямовані на поступовий розвиток внутрішнього локусу контролю, що передбачає формування в підлітків здатності усвідомлювати власну участь у подіях, аналізувати причинно-наслідкові зв'язки та брати відповідальність за свої емоційні реакції й поведінкові прояви. Саме це є важливим чинником зниження рівня агресивності та формування більш адаптивних способів взаємодії з оточенням [44, с. 62; 8, с. 84].

Також доцільно застосовувати методи психокорекції, спрямовані на розвиток рефлексивних здібностей, навичок когнітивної переоцінки ситуацій та формування альтернативних інтерпретацій подій. Використання технік когнітивно-поведінкової терапії, елементів тренінгів соціальних навичок та вправ на само-спостереження може сприяти більш гнучкому мисленню,

зниженню рівня емоційної реактивності та поступовому формуванню зріліших механізмів психологічного захисту.

Аналіз механізмів психологічного захисту дозволяє глибше зрозуміти внутрішні процеси, що підтримують агресивну поведінку підлітків, а також виявити специфіку їхньої емоційної реакції на ситуації стресу та конфлікту. Найбільш вираженим серед досліджуваних є механізм проєкції ($M = 66,4$), який полягає в неусвідомленому приписуванні власних агресивних імпульсів, негативних переживань чи неприйнятних почуттів іншим людям. Такий спосіб психологічного захисту дозволяє зменшити внутрішню напругу, але водночас спотворює сприйняття соціальної реальності.

Під впливом цього механізму оточення починає сприйматися як потенційно загрозливе або ворожке, а власна агресія — як обґрунтована, виправдана та необхідна захисна реакція. Таким чином, формується особливе замкнене когнітивно-поведінкове коло: внутрішні агресивні імпульси проєктуються назовні → суб'єктивне відчуття загрози посилюється → агресивна поведінка отримує внутрішнє виправдання → рівень фактичної агресивності поступово зростає [60, с. 129]. У довгостроковій перспективі це сприяє закріпленню спотворених уявлень про соціальну взаємодію та підвищенню конфліктності в міжособистісних стосунках.

Також слід враховувати, що механізм проєкції активізується значно інтенсивніше в умовах тривалого стресу, хронічної тривожності чи емоційного виснаження, коли знижується здатність до об'єктивного сприйняття соціальних ситуацій та критичної оцінки власних переживань. За цих умов зростає схильність до спрощеного та поляризованого мислення, що ще більше посилює тенденцію до зовнішньої атрибуції причин агресивних реакцій.

Не менш значущим є механізм зміщення ($M = 63,1$), який має статистично підтверджений зв'язок із фізичною агресією ($r = 0,51$; $p < 0,01$). Його сутність полягає в перенесенні емоційної напруги з первинного джерела конфлікту (наприклад, осіб авторитету, батьків чи вчителів) на доступніші та безпечніші об'єкти — однолітків, молодших дітей чи навіть предмети.

Унаслідок цього агресивні реакції можуть здаватися неадекватними реальній ситуації, оскільки справжнє джерело фрустрації залишається неусвідомленим або витісненим [51, с. 97].

Крім того, зміщення виконує функцію короткострокового зменшення внутрішньої напруги та емоційної розрядки, але не усуває першопричину стресу. Це створює умови для нового накопичення негативних емоцій і, як наслідок, для регулярного відтворення агресивних реакцій у подібних ситуаціях. У разі закріплення такої поведінкової схеми агресія може почати відігравати роль основного й автоматизованого способу реагування на фруструючі стимули.

Високий інтегральний рівень напруги психологічних захистів ($M = 433,7$) свідчить про хронічний характер внутрішнього стресу та недостатність адаптаційних ресурсів особистості. Значна частина психічної енергії витрачається на підтримання механізмів захисту, що, у свою чергу, призводить до зниження когнітивної гнучкості, обмеження здатності до рефлексії та погіршення емоційної саморегуляції. За цих умов агресивна поведінка часто стає найпростішим і най доступнішим способом швидкої розрядки внутрішньої напруги [48, с. 50]. У довгостроковій перспективі це може сприяти формуванню стійкої поведінкової схеми, де агресивна реакція автоматично активується у відповідь на будь-який фруструючий або емоційно значущий стимул. Така ригідність реагування ускладнює процес соціальної адаптації, знижує якість міжособистісних стосунків і потребує цілеспрямованої психокорекційної роботи, спрямованої на розвиток усвідомленості, емоційної регуляції та більш адаптивних стратегій coping.

Гендерна специфіка агресивності: від фізичних до реляційних форм

Результати дослідження підтверджують наявність статевих відмінностей у проявах агресії в підлітковому віці. Зокрема, фізична агресія домінує в юнаків ($p = 0,03$), що традиційно пояснюється як біологічними чинниками (рівень тестостерону, особливості нервової системи), так і специфікою процесу соціалізації, яка стимулює більш відкриті, прямі та експресивні форми

поведінки [11, с. 56]. У цьому контексті важливо враховувати, що формування гендерних ролей у суспільстві також суттєво впливає на способи вираження емоцій та реагування на фруструючі ситуації.

Слід додати, що соціальні очікування щодо «допустимих» моделей поведінки для хлопців часто передбачають більшу толерантність до проявів сили, конкуренції, домінування та прямого протистояння. Такі установки можуть закріплюватися як на рівні сімейного виховання, так і в освітньому середовищі та групах однолітків. Унаслідок цього фізична агресія часто сприймається як більш прийнятний, а то й нормативний спосіб реагування в стресових ситуаціях, що поступово перетворюється на стійкі поведінкові стратегії та автоматизовані реакції.

У дівчат агресивність має складніший, опосередкований і соціально замаскований характер. Вищі показники образливості, почуття провини та ворожості, а також активне використання механізмів психологічного захисту, таких як заперечення та компенсація, свідчать про переважання непрямих форм агресії та розвиток реляційної агресії. У цьому випадку агресивна поведінка проявляється не через прямі фізичні дії, а через вплив на систему міжособистісних зв'язків — ігнорування, соціальне виключення, маніпулювання стосунками, поширення чуток чи формування негативної думки про іншу особу в групі однолітків [17, с. 107; 58, с. 51].

Такі форми агресії тісно пов'язані з внутрішніми емоційними переживаннями, підвищеною чутливістю до оцінки оточення та особливостями побудови міжособистісної взаємодії. Вони можуть виступати опосередкованим способом вираження фрустрації, образи чи відчуття несправедливості, дозволяючи уникнути відкритого конфлікту при збереженні внутрішньої напруги. Крім того, ці прояви часто мають прихований характер і можуть залишатися менш помітними для дорослих, оскільки не супроводжуються явними конфліктними чи фізичними інцидентами. Це значно ускладнює їх своєчасну діагностику та потребує використання більш

чутливих методів психологічного спостереження, а також аналізу соціальної динаміки в підліткових групах.

Виявлені статеві відмінності мають велике практичне значення для організації психокорекційної роботи. Для юнаків доцільно зосередити увагу на розвитку навичок самоконтролю, емоційної регуляції та конструктивного вираження фізичної напруги, зокрема через альтернативні форми активності (спорт, техніки рухової релаксації, тренінги керування гнівом). Для дівчат важливо працювати з негативними емоційними установками, такими як образа, підозріливість, схильність до самообвинувачення, а також на формуванні здорових, відкритих і конструктивних способів побудови міжособистісних стосунків [44, с. 62; 39, с. 108].

Також слід враховувати, що ефективність програм корекції значно зростає за умови диференційованого підходу, який враховує не лише статеві особливості, а й індивідуальні характеристики емоційної регуляції, рівень соціальної адаптації та специфіку життєвого досвіду підлітків. Такий підхід дозволяє точніше впливати на механізми формування агресивної поведінки та сприяє отриманню стійких позитивних змін у поведінковій та емоційній сферах.

Важливою умовою, що пояснює отримані результати, є те, що дослідження проводилося в умовах повномасштабної війни в Україні. Руйнування звичного способу життя, вимушене переміщення, розрив соціальних зв'язків і постійне відчуття небезпеки суттєво впливають на психічний стан підлітків. Перебування в стані хронічного стресу, невизначеності та загрози для життя формує високий рівень тривожності та емоційної напруги. Наукові дані свідчать, що воєнний стрес і пережитий травматичний досвід порушують базове відчуття безпеки, необхідне для нормального психічного розвитку, і сприяють зростанню агресії як захисної реакції.

За таких умов агресія може виконувати функцію психологічного захисту, допомагаючи організму мобілізувати внутрішні ресурси для подолання

загрози чи адаптації до неї. Вона виступає особливим механізмом реагування на фрустрацію, страх і безпорадність. Водночас тривале перебування в стані емоційної напруги призводить до виснаження адаптаційних можливостей організму, зниження рівня самоконтролю та емоційної стійкості, що, у свою чергу, може сприяти закріпленню деструктивних форм поведінки.

Підвищена напруга психологічних захистів у підлітків пояснюється не лише віковими особливостями, такими як емоційна лабільність та незавершеність формування особистості, а й необхідністю постійної адаптації до нестабільного та потенційно небезпечного середовища. Часте використання механізмів, таких як заперечення, регресія, проекція та раціоналізація, свідчить про перевантаження психіки та обмеженість ресурсів для конструктивного подолання стресу. Це також може вказувати на недостатній рівень сформованості навичок емоційної регуляції та низьку стресостійкість. Тому корекційна робота має включати не лише методи емоційної стабілізації, а й розвиток навичок саморегуляції, формування адаптивних стратегій coping, а також елементи опрацювання травматичного досвіду [52, с. 84; 65, с. 44].

Крім того, важливо створювати психологічно безпечне середовище, що сприяє відновленню базового відчуття контролю, довіри до світу та зниженню рівня хронічної тривожності в підлітків. Підтримка дорослих, стабільність соціального оточення, а також організація освітнього простору з урахуванням психологічних потреб дітей в умовах війни відіграють у цьому процесі ключову роль. Комплексний підхід до психологічної допомоги дозволяє не лише знизити рівень агресії, а й сприяти загальному відновленню психічного благополуччя підлітків.

Висновки до другого розділу

Проведене у другому розділі дипломної роботи емпіричне дослідження психологічних особливостей агресивної поведінки підлітків дає можливість сформулювати такі узагальнені висновки.

Методологічну основу дослідження склав комплекс із чотирьох взаємодоповнюючих психодіагностичних інструментів: методика визначення показників і форм агресії А. Басса і А. Даркі, опитувальник агресії А. Басса і М. Перрі, методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера, а також опитувальник механізмів психологічного захисту Р. Плутчика, Г. Келлермана і Г. Р. Конте. Використання саме такої комбінації дозволило здійснити багатовимірний аналіз агресивності — на поведінковому, емоційному, когнітивному та психодинамічному рівнях — реалізувавши таким чином принцип тріангуляції в психологічному дослідженні. Дослідження проведено на вибірці 30 підлітків віком 18 років, із рівною кількістю юнаків і дівчат (по 15 осіб кожної статі), на базі психологічного центру під час проходження виробничої практики.

Результати, отримані за методикою Басса–Даркі, дали змогу виявити типовий профіль агресивності в досліджуваних підлітків, який характеризується переважанням вербальної агресії ($M=7,3$; $SD=2,0$) та високим рівнем дратівливості ($M=6,7$; $SD=1,9$). Загальний індекс агресії відповідає середньому рівню ($M=20,2$; $SD=4,1$); проте в 30 % учасників цей показник перевищує нормативні значення, що свідчить про наявність підгрупи з підвищеною агресивністю, яка потребує цілеспрямованого психокорекційного втручання. Індекс ворожості ($M=11,3$; $SD=2,9$) в середньому перебуває в межах норми, але також демонструє перевищення нормативних порогів приблизно в третини обстежених.

Дані, отримані за опитувальником Басса–Перрі, не лише підтвердили, а й поглибили попередні висновки. Загальний рівень агресивності знаходиться на верхній межі нормативних значень ($M=91,8$; $SD=14,3$), при цьому 27 % підлітків перевищують допустимі межі. Найбільш вираженим компонентом агресивності є ворожість ($M=26,1$; $SD=5,8$), яка проявляється як відносно стійка когнітивна установка, що передуює безпосереднім агресивним діям. Це дозволяє стверджувати, що для значної частини підлітків агресивність має не

ситуативний, а стійкий, характерологічний характер і потребує цілеспрямованої корекції, передусім на когнітивному рівні.

Дослідження рівня суб'єктивного контролю за методикою Роттера виявило переважання зовнішнього локусу контролю в обстежених. Зокрема, показник загальної інтернальності ($M=4,8$) є нижчим за середні нормативні значення (5,5–6,5 стандартних відхилень). Тенденція до екстернальності особливо виражена в сфері невдач ($M=4,2$), що вказує на схильність підлітків пояснювати власні невдачі зовнішніми обставинами, а не особистою відповідальністю. Було встановлено статистично значущі негативні кореляції між рівнем інтернальності та агресивністю: зокрема, між загальною інтернальністю та індексом агресії ($r=-0,48$; $p<0,01$), а також між інтернальністю в сфері невдач і рівнем ворожості ($r=-0,52$; $p<0,01$). Це підтверджує, що зовнішній локус контролю є важливим психологічним чинником, який сприяє підтриманню агресивної поведінки.

Аналіз системи психологічних захистів за методикою Плутчика–Келлермана–Конте показав, що домінуючими механізмами в досліджуваних підлітків є проекція ($M=66,4$; $SD=14,2$) та зміщення ($M=63,1$; $SD=13,5$). Загальний рівень напруги захисної системи також є досить високим ($M=433,7$). Виявлено статистично значущі позитивні кореляції: між проекцією та рівнем ворожості ($r=0,57$; $p<0,01$), а також між зміщенням та фізичною агресією ($r=0,51$; $p<0,01$). Переважання таких захисних механізмів свідчить про наявність внутрішнього психологічного конфлікту та обмеженість ресурсів для конструктивного опрацювання негативних емоцій в обстежених підлітків.

Порівняльний аналіз результатів дозволив виявити статистично значущі гендерні відмінності в структурі агресивності. Юнаки демонструють вищий рівень фізичної агресії ($M=7,1$ проти $M=5,3$; $p=0,03$) та вищий загальний індекс агресії ($M=21,3$ проти $M=19,1$; $p=0,04$). Натомість у дівчат більш вираженими є такі компоненти, як ворожість, образливість, почуття провини, а також механізми психологічного захисту типу заперечення та компенсації. Це вказує на більшу схильність дівчат до непрямих і реляційних форм агресії. Виявлені

відмінності узгоджуються із загальними закономірностями статевої диференціації агресії та обґрунтовують необхідність урахування гендерного аспекту при розробці програм корекції.

Інтерпретація отриманих результатів показує, що сформований у підлітків профіль агресивності є продуктом взаємодії кількох психологічних механізмів. Переважання вербальної агресії пояснюється віковими змінами в формах агресивного реагування; домінування ворожості свідчить про наявність стійких когнітивних схем ворожої інтерпретації соціальної реальності; зовнішній локус контролю забезпечує механізм зняття відповідальності за власну агресивну поведінку; нарешті, механізми захисту типу проєкції та зміщення сприяють формуванню справжнього «замкненого кола» агресії. У сучасному українському контексті додатковим ускладнюючим чинником є травматичний досвід, пов'язаний із воєнними подіями, присутній у частини обстежених.

Загалом результати емпіричного дослідження підтвердили основні теоретичні положення, викладені в першому розділі, зокрема щодо багатовимірної природи підліткової агресивності та тісного зв'язку її когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів. Виявлений психологічний профіль агресивності в досліджуваній групі слугує основою для розробки цілеспрямованої програми профілактики та корекції агресивної поведінки, зміст якої розкрито в третьому розділі цієї випускної кваліфікаційної роботи.

РОЗДІЛ 3

ПРОФІЛАКТИКА І КОРЕКЦІЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ

3.1. Програма профілактики агресивної поведінки в підлітковому віці

Результати попереднього етапу дослідження продемонстрували необхідність цілеспрямованого психологічного впливу на осіб на початку юнацького віку. Високий рівень агресивності, переважання зовнішнього локусу контролю та активне використання неадаптивних механізмів захисту визначили зміст і структуру розробленої програми. Вона є системним інструментом профілактики та корекції агресивної поведінки з урахуванням особливостей сучасної молоді [25, с. 61; 51, с. 97].

Крім того, слід зазначити, що отримані емпіричні дані свідчать про наявність не ізольованих поведінкових проявів, а цілісного комплексу взаємопов'язаних психологічних чинників, які взаємно посилюють один одного. Це обґрунтовує необхідність комплексного підходу, спрямованого одночасно на когнітивний, емоційний та поведінковий рівні функціонування особистості.

Профілактика агресії розглядається як система багаторівневого впливу. У межах цієї програми основний акцент зроблено на вторинному (рання інтервенція) та третинному (корекція вже сформованих моделей поведінки) рівнях, оскільки робота спрямована на осіб, які вже мають прояви агресії [1, с. 10].

У цьому контексті важливо враховувати, що початок юнацького віку є саме критичним періодом для закріплення поведінкових стратегій; тому своєчасне втручання дозволяє запобігти їхній подальшій стабілізації в дорослому віці.

Програма побудована на інтегративному підході, що забезпечує вплив на всі компоненти агресивності: поведінковий, емоційний, когнітивний та мотиваційний. Такий підхід гарантує не фрагментарну, а системну корекцію агресивних проявів, оскільки враховує їхню багатокомпонентну природу та взаємозв'язок різних психологічних детермінант.

Когнітивно-поведінковий підхід спрямований на формування навичок усвідомлення та модифікації дисфункціональних переконань, а також на практичне засвоєння конструктивних моделей поведінки в соціальних ситуаціях. Він сприяє розвитку здатності до само-спостереження та корекції автоматичних думок, які часто виступають пусковим механізмом агресивних реакцій [44, с. 62].

Гуманістичний підхід орієнтований на створення підтримуючого середовища, у якому особистість відчуває прийняття, розвиває впевненість у собі та власну ефективність. Формування атмосфери довіри знижує рівень психологічного захисту та сприяє більш відкритому опрацюванню емоційного досвіду [15, с. 40].

Психодинамічний підхід дозволяє працювати з глибинними механізмами, зокрема проекцією та зміщенням, що лежать в основі агресивних реакцій [2, с. 78]. Його застосування сприяє поступовому усвідомленню витіснених емоційних конфліктів і зниженню внутрішньої напруги.

Крім того, програма спирається на теорію соціального наuczіння, яка підкреслює роль спостереження та імітації у формуванні поведінки. Групова форма роботи створює умови для засвоєння нових моделей взаємодії через приклад інших учасників та механізми позитивного підкріплення [19, с. 107].

Важливо, що групова динаміка дозволяє не лише засвоювати нові поведінкові моделі, а й отримувати зворотний зв'язок, який сприяє корекції неефективних стратегій взаємодії.

Мета програми — зниження рівня агресивності через розвиток емоційної саморегуляції, модифікацію ворожих установок та формування відповідального ставлення до власної поведінки [34, с. 40; 36, с. 107].

Досягнення цієї мети передбачає поступову трансформацію як внутрішніх установок, так і зовнішніх поведінкових реакцій.

Основні завдання програми: сформувати усвідомлення власних агресивних реакцій та їхніх наслідків; розвинути здатність розпізнавати та конструктивно виражати емоції; скоригувати ворожі переконання та спотворені інтерпретації ситуацій; навчити асертивної поведінки та ефективного розв'язання конфліктів; розвинути внутрішній локус контролю та відповідальність.

Реалізація програми ґрунтується на таких принципах: добровільність участі, конфіденційність, прийняття без осуду, активна залученість учасників, послідовність і системність роботи, а також опора на особистісні ресурси кожного підлітка. Створення психологічно безпечного простору є ключовою умовою ефективного формування нових моделей поведінки [57, с. 62].

Окремо слід підкреслити, що дотримання цих принципів підвищує рівень довіри в групі та сприяє глибшій залученості учасників у процес психокорекції.

Програма реалізується у формі психотехнічного тренінгу, який є ефективним методом корекції поведінкових моделей в підлітковому віці. Робота організовується в малих групах по 8–12 осіб, що забезпечує поєднання індивідуального підходу з перевагами групової взаємодії.

Такий формат сприяє формуванню навичок соціальної взаємодії в умовах, максимально наближених до реальних життєвих ситуацій.

Основні характеристики програми: тривалість циклу: 10 занять; тривалість одного заняття: 90 хвилин; періодичність: 1–2 рази на тиждень для забезпечення стабільного ефекту; цільова аудиторія: особи на початку юнацького віку (16–18 років) з труднощами саморегуляції або підвищеним рівнем агресивності; ведучий програми: практичний психолог або соціальний педагог з досвідом групової роботи [64, с. 29].

Вибір цих організаційних параметрів зумовлений необхідністю забезпечити достатній час для опрацювання емоційного досвіду та формування нових поведінкових навичок.

Кожне заняття має чітко визначену тричастинну структуру:

Вступна частина (5–7 хвилин): спрямована на визначення емоційного стану учасників і обговорення досвіду після попереднього заняття.

Основна частина (70–75 хвилин): є ядром заняття і включає виконання практичних вправ, рольових ігор, аналіз ситуацій та групові дискусії відповідно до теми заняття.

Заключна частина (10–12 хвилин): передбачає рефлексію, узагальнення отриманого досвіду та визначення домашнього завдання.

Домашні завдання є важливою складовою програми, оскільки сприяють закріпленню навичок і їх переносу в повсякденне життя, забезпечуючи практичне застосування набутого досвіду [6, с. 84].

Крім того, систематичне виконання домашніх завдань посилює ефект тренінгу, оскільки забезпечує безперервність процесу формування нових поведінкових схем і сприяє їх автоматизації.

Цей базовий етап програми спрямований на формування терапевтичного альянсу та створення безпечного групового середовища. Головна мета — поступова трансформація зовнішньої мотивації підлітків (участь з ініціативи дорослих) у внутрішнє бажання особистісних змін. Під час укладання «групового контракту» встановлюються етичні та комунікативні правила, що гарантують психологічну безпеку та мінімізують прояви агресії в групі.

Крім того, важливо підкреслити, що перші заняття визначають рівень довіри в групі та загальну ефективність подальшої роботи, оскільки формують базове відчуття прийняття та стабільності, необхідне для відкритого обговорення емоційного досвіду.

Застосування техніки «Термометр гніву» на другому занятті дозволяє учасникам перейти від розмитого загального відчуття дратівливості до більш диференційованого усвідомлення інтенсивності власних емоційних реакцій.

Це закладає основу для розвитку рефлексії як здатності розглядати агресію не як імпульсивну дію, а як поетапний емоційний процес із різними рівнями напруги [38, с. 129].

Ця техніка сприяє розвитку емоційної точності, тобто здатності розрізняти ступені інтенсивності переживань, що є важливою складовою майбутньої саморегуляції.

Другий етап програми орієнтований на розвиток емоційного інтелекту та навичок саморегуляції. Психосвітній компонент спрямований на нормалізацію ставлення до гніву: підлітки сприймають його як природну адаптивну емоцію, а не як негативну рису особистості. Вправа «Карта тіла гніву» допомагає виявити тілесні маркери емоційної напруги, що є важливим для раннього самоконтролю та запобігання імпульсивним реакціям [8, с. 102].

Також слід зазначити, що усвідомлення тілесних проявів емоцій посилює зв'язок між когнітивними та фізіологічними процесами, дозволяючи вчасно помічати наростання емоційної напруги.

Інструментарій емоційної регуляції включає: когнітивне гальмування (техніка «Стоп»): формування паузи між стимулом і реакцією [40, с. 94]; фізіологічну саморегуляцію (діафрагмальне дихання, релаксація за Джекобсоном): зниження рівня фізіологічного збудження [33, с. 94]; техніки стабілізації («5-4-3-2-1»): повернення уваги до теперішнього моменту та зменшення афективної напруги [40, с. 94].

Комбіноване використання цих методів забезпечує одночасний вплив на когнітивний, емоційний та тілесний рівні регуляції, що підвищує їхню ефективність у кризових ситуаціях.

Третій блок ґрунтується на принципах когнітивної реструктуризації та спрямований на зміну дисфункціональних інтерпретацій соціальних ситуацій. Центальною теоретичною основою є модель ABC Альберта Елліса, яка демонструє, що емоційна реакція визначається не самою подією (А), а її суб'єктивною інтерпретацією (В) [4, с. 107].

Це дозволяє підліткам усвідомити роль власного мислення у формуванні емоційних станів і поведінкових реакцій.

Особлива увага приділяється корекції феномену ворожої атрибуції — когнітивного спотворення, за якого нейтральні чи випадкові дії інших сприймаються як навмисне агресивні [10, с. 78].

Подолання цього спотворення є ключовим чинником зниження конфліктності в міжособистісній взаємодії, оскільки безпосередньо впливає на первинну інтерпретацію соціальних стимулів.

Методична реалізація блоку передбачає: деконструкцію конфліктних ситуацій через аналіз ланцюжка «думки — емоції — поведінка» [44, с. 62]; генерацію альтернативних інтерпретацій (вправа «А що, якщо...»), що сприяє зниженню рівня суб'єктивної ворожості [8, с. 84]; сократівський діалог, спрямований на перевірку реалістичності автоматичних думок і когнітивних спотворень, зокрема «читання думок» [48, с. 84].

Ці методи формують навички критичного мислення щодо власних автоматичних реакцій, що становить основу довгострокової когнітивної реконструкції.

Четвертий етап програми спрямований на перехід від внутрішньої емоційної регуляції до ефективної міжособистісної взаємодії. Головна мета — диференціація стилів поведінки: агресивного, пасивного та асертивного. Через рольове моделювання підлітки усвідомлюють, що асертивність дозволяє відстоювати власні межі, не порушуючи прав інших [56, с. 118].

Крім того, робота з різними стилями поведінки сприяє формуванню більш гнучких соціальних стратегій, здатних адаптуватися до різних конфліктних ситуацій.

Основним інструментом цього блоку є техніка «Повідомлення-Я», яка забезпечує трансформацію звинувачувальних форм спілкування («Повідомлення-Ти») у конструктивне вираження власних почуттів і потреб. Це значно знижує рівень конфліктності у взаємодії [31, с. 84].

Ця техніка також сприяє розвитку відповідальності за власні емоційні реакції, оскільки фокус зміщується з оцінки іншого на опис власного переживання.

Практична частина передбачає опанування алгоритму розв'язання проблем, що включає етапи деескалації (заспокоєння), когнітивного аналізу ситуації (визначення суті проблеми), генерації альтернативних рішень та їх оцінки. Використання техніки зміни ролей сприяє розвитку децентрації та емпатії — здатності зрозуміти позицію іншої сторони, що є важливим чинником зниження агресивних реакцій [56, с. 118].

У результаті підлітки набувають досвіду конструктивного розв'язання конфліктів, що зменшує ймовірність імпульсивних реакцій у реальних ситуаціях.

П'ятий блок спрямований на розвиток інтернальності та особистісної зрілості. У межах вправи «Колесо відповідальності» підлітки аналізують причинно-наслідкові зв'язки конфліктних ситуацій, навчаючись розрізняти вплив зовнішніх обставин і власного внеску в розвиток подій. Це сприяє подоланню «комплексу жертви» та зниженню хронічної образливості, яка часто підтримує ворожі установки [27, с. 40].

Робота формує більш реалістичне уявлення про контроль над життєвими ситуаціями, що підвищує рівень особистої відповідальності.

Заключне заняття має інтегративний і рефлексивний характер. Учасники складають індивідуальний «антистресовий набір» — набір технік саморегуляції, які виявилися для них найбільш ефективними протягом програми. Повторна психодіагностика за методиками Басса–Даркі та Басса–Перрі дозволяє оцінити динаміку змін і ефективність корекційного впливу [15, с. 89].

Окрім контрольної функції, фінальне тестування має також мотиваційне значення, оскільки дозволяє учасникам побачити власний прогрес і закріпити позитивні зміни.

Оцінка ефективності програми здійснюється на основі комплексного підходу, що включає кількісні та якісні показники [65, с. 84].

Кількісні критерії: статистично значуще зниження рівня фізичної агресії, гніву та ворожості; підвищення інтернальності за методикою Роттера; зниження напруги механізмів захисту (зокрема проєкції та зміщення).

Ці показники дозволяють об'єктивно оцінити ефективність програми та зафіксувати зміни в структурі агресивності.

Якісні зміни: розширення емоційного словникового запасу, опанування техніками релаксації, перехід від імпульсивного (реактивного) типу реагування до усвідомленого (проактивного) в стресових ситуаціях.

Ці зміни свідчать про загальне підвищення рівня емоційної зрілості та саморегуляції підлітків.

Очікуваний результат реалізації програми — це не лише зниження рівня агресивності, а й підвищення само-ефективності — стійкої віри у власну здатність конструктивно розв'язувати труднощі. Закріплення ефекту забезпечується системою само-спостереження та рекомендаціями щодо посттренінгового супроводу [65, с. 84].

У довгостроковій перспективі це сприяє формуванню більш адаптивних моделей поведінки та зниженню ризику повторного розвитку деструктивних реакцій.

3.2 Методи корекції агресивної поведінки підлітків

Психологічна корекція деструктивних форм поведінки в підлітковому віці залишається одним із найбільш складних напрямів практичної психології [2, с. 73; 1, с. 29]. Ця складність зумовлена багатовимірною природою агресивності, яку можна розглядати одночасно як біологічно зумовлену реакцію, соціально набуту поведінкову схему, а також наслідок індивідуальних когнітивних спотворень. У зв'язку з цим не існує універсального методу

впливу, що вимагає застосування інтегративного підходу, який поєднує різні техніки залежно від індивідуального психологічного профілю підлітка [2, с. 73].

Слід також підкреслити, що агресивна поведінка в підлітковому віці часто виконує не лише деструктивну, а й регуляторну функцію, виступаючи особливим способом психологічної адаптації до складних соціальних умов. Тому її корекція потребує обережного підходу, який не зводиться до «придушення» агресії, а передбачає її перенаправлення в соціально прийнятні форми.

Сучасна психологічна практика пропонує широкий спектр методів корекції агресивної поведінки, які відрізняються теоретичною основою та спрямованістю психологічного впливу. Узагальнення наукових підходів дозволяє виокремити основні стратегії корекції, ефективність яких підтверджена емпіричними дослідженнями [2, с. 51].

Спрямованість методів на компоненти агресивності

Поведінковий, емоційний, когнітивний рівні впливу

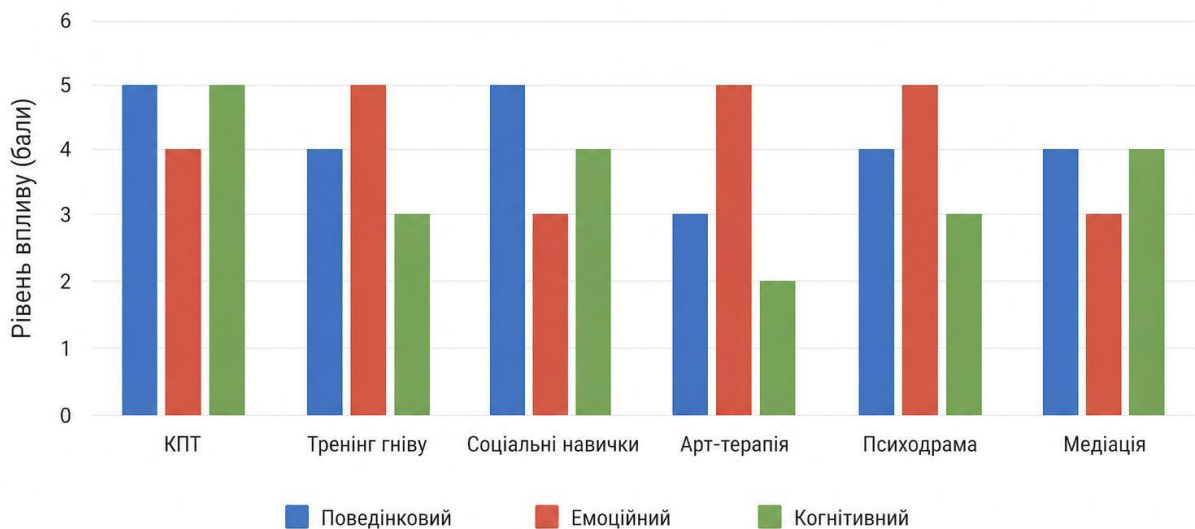


Рис. 3.1 – Спрямованість методів на компоненти агресивності

Комбінований підхід забезпечує вплив на всі три рівні одночасно, що є умовою стійкого зниження агресивності.

Важливо зазначити, що ефективність конкретного методу значною мірою залежить від рівня усвідомлення підлітком власної поведінки, ступеня сформованості ворожих установок, а також особливостей емоційної регуляції [65, с. 84; 70, с. 51].

Когнітивно-поведінкові методи вважаються «золотим стандартом» у роботі з агресією, оскільки вони спрямовані на трансформацію дисфункціональних когнітивних схем, зокрема установок ворожої атрибуції [44, с. 62; 41, с. 98].

Додатковою перевагою цього підходу є його структурованість і можливість поетапного формування нових моделей мислення та поведінки, що особливо важливо для підлітків із недостатньо розвиненими навичками саморефлексії.

Техніки, орієнтовані на емоції, є ефективними для швидкого зниження рівня психофізіологічного збудження та стабілізації емоційного стану [33, с. 94; 40, с. 94]. Крім того, вони сприяють формуванню первинних навичок саморегуляції, що дозволяє підліткам краще контролювати імпульсивні реакції в ситуаціях фрустрації чи конфлікту.

Своєю чергою, методи арт-терапії дозволяють опосередковано працювати з внутрішніми конфліктами та психологічними захистами (зокрема проекцією та зміщенням), які часто ускладнюють вербальну психокорекційну взаємодію [43, с. 107; 47, с. 29]. Вони створюють умови для символічного вираження емоційного досвіду, який іноді важко вербалізувати, що підвищує глибину опрацювання внутрішніх переживань і знижує рівень внутрішньої напруги.

1. Когнітивно-поведінкові методи (КПТ). Когнітивно-поведінкова терапія сьогодні має одну з найбільш розвинених і емпірично підтверджених доказових баз у сфері корекції та ресоціалізації підлітків із деструктивною поведінкою. Її теоретичною основою є концепція когнітивного детермінізму, згідно з якою агресивна поведінка є не прямою реакцією на подію, а опосередковується її індивідуальною інтерпретацією через систему

дисфункціональних когнітивних схем. Ключовими мішенями втручання КПТ є ворожа атрибуція, схильність до мінімізації чи виправдання наслідків власної агресії, а також ірраціональні переконання щодо її допустимості чи «справедливості» [41, с. 98; 44, с. 62].

Слід підкреслити, що когнітивні спотворення часто виступають первинним тригером агресивної реакції, тоді як поведінковий компонент є лише вторинним проявом сформованої інтерпретації ситуації. Це пояснює високу ефективність КПТ у роботі з агресією, оскільки вона впливає на початкову ланку формування емоційно-поведінкового ланцюга.

Основним інструментом КПТ є модель ABC Альберта Елліса, в межах якої підліток навчається розрізняти активуючі події (А), автоматичні думки та переконання (В) та емоційні й поведінкові наслідки (С) [4, с. 107]. Застосування цієї моделі дозволяє поступово піддавати когнітивній переоцінці деструктивні установки типу «мене зневажають» чи «сила — єдиний спосіб захиститися», замінюючи їх на більш реалістичні та адаптивні інтерпретації. Систематичне використання цієї моделі сприяє формуванню навичок само-спостереження, завдяки яким підліток починає усвідомлювати власні автоматичні думки ще до їх переходу в поведінкову реакцію.

Метод «мислення вголос» сприяє уповільненню імпульсивних реакцій через вербалізацію внутрішнього монологу, що створює когнітивну паузу між стимулом і дією та підвищує здатність до раціональної оцінки ситуації. За даними вітчизняних досліджень, системне впровадження програм КПТ дозволяє в середньому знизити рівень агресивності підлітків на 25–35 % [5, с. 62]. Крім того, вербалізація внутрішніх процесів виконує функцію «дистанціювання» від емоції, що зменшує її інтенсивність і дає можливість більш усвідомлено обрати стратегію поведінки.

2. Тренінг керування гнівом (Anger Management)

Тренінг керування гнівом ґрунтується на моделі імунізації до стресу Дональда Мейхенбаума, згідно з якою формування стресостійкості

відбувається через поступову «вакцинацію» навичками саморегуляції. Процес включає три взаємопов'язані складові:

Ця поступовість принципово важлива, оскільки дозволяє формувати стійкі навички подолання стресу, не перевантажуючи психіку підлітка, що особливо актуально в умовах підвищеної емоційної нестабільності.

- Когнітивна: розпізнавання думок-тригерів та їх когнітивна переоцінка. Підліток вчиться виявляти автоматичні думки, що передують емоційній реакції, та аналізувати їх реалістичність [40, с. 94].

- Соматична: усвідомлення тілесних маркерів гніву (прискорене серцебиття, м'язова напруга, стиснення щелеп) та опанування техніками швидкого зниження збудження. Розвиток тілесної чутливості дозволяє підлітку вчасно помічати ранні ознаки емоційної напруги для втручання до втрати самоконтролю [33, с. 94].

- Поведінкова: відпрацювання альтернативних реакцій у змодельованих конфліктних ситуаціях. Ця складова забезпечує перенесення когнітивних та емоційних навичок у реальні поведінкові стратегії [7, с. 73].

Ключовим інструментом є техніка самоінструкції, яка передбачає використання заздалегідь підготовлених регулюючих фраз для переривання імпульсивної реакції («Я можу контролювати ситуацію», «Зупинись і подумай», «Не реагуй одразу»). Регулярне застосування самоінструкцій сприяє формуванню внутрішнього «контролюючого мовлення», яке поступово автоматизується. Крім того, використовується індивідуальна «карта гніву», яка дозволяє підлітку усвідомити власні тригери та типові схеми реагування [8, с. 40].

3. Тренінг соціальних навичок (Social Skills Training)

Методологічною основою тренінгу соціальних навичок є припущення, що агресивна поведінка часто є наслідком дефіциту конструктивних комунікативних навичок. У ситуаціях соціального тиску чи конфлікту підліток може вдаватися до агресії як до най доступнішого способу самоутвердження чи захисту своїх інтересів [9, с. 129; 10, с. 84].

Програма спрямована на формування таких ключових навичок:

- використання «Повідомлень-Я» для конструктивного вираження емоцій без звинувачень [48, с. 84; 31, с. 84].
- опанування алгоритму Win-Win як стратегії співпраці в конфлікті [55, с. 84].
- розвиток емпатичної децентрації через рольові ігри та зміну позицій учасників [56, с. 118].

Разом ці навички формують основу асертивної поведінки. Важливим методом є відеомодельовання, яке дозволяє порівнювати агресивні, пасивні та асертивні моделі поведінки та аналізувати їхні наслідки. Такий підхід формує усвідомлений зв'язок між способом реагування та соціальним результатом [11, с. 51].

4. Методи арттерапії. Арттерапія займає важливе місце в системі психологічної корекції підліткової агресивності, оскільки забезпечує безпечний символічний канал для вираження внутрішніх імпульсів, які важко вербалізувати. Теоретичною основою є психоаналітична традиція, що розглядає творчість як спосіб трансформації психічної енергії в символічну форму. Терапевтичний ефект включає усвідомлення переживань, їх символічне опрацювання та подальшу інтеграцію в структуру особистості [43, с. 107]. Опосередкований характер взаємодії знижує рівень психологічного опору в підлітків.

Серед найбільш доказових технік:

- проєктивні техніки: «Малюнок гніву» дозволяє екстеріоризувати емоцію, надати їй образної форми, доступної для аналізу. Візуалізація сприяє частковій об'єктивації емоції, знижуючи її суб'єктивну інтенсивність [47, с. 29];
- вправи на трансформацію: поступове перетворення спочатку агресивного образу на нейтральний чи позитивний сприяє відчуттю контролю над власними емоційними станами [43, с. 107];

- пластичне моделювання: робота з глиною чи пластиліном дозволяє через фізичну дію (створення та руйнування форми) символічно реагувати на напругу. Це особливо важливо для підлітків із сильною соматизацією агресії [47, с. 29].

Пісочна терапія та казкотерапія дозволяють працювати з внутрішніми конфліктами в метафоричній формі, знижуючи тривожність і психологічні захисти [47, с. 29].

5. Психодраматичні та ігрові методи. Психодрама (Дж. Л. Морено) ґрунтується на принципі активного переживання та програвання життєвих ситуацій у безпечному груповому середовищі. У корекції агресивності ключову роль відіграє механізм емпатичного усвідомлення, що досягається через техніку обміну ролями. Перебуваючи в позиції «іншого», підліток отримує можливість безпосередньо відчувати наслідки власної агресивної поведінки [56, с. 118].

6. Медіація та відновні практики

Підхід медіації та відновні практики виходять за рамки індивідуальної психологічної роботи та охоплюють соціальний контекст. Програми шкільної медіації спрямовані на підготовку підлітків до ролі нейтральних медіаторів. У них розвивають активне слухання, нейтральне переформулювання та пошук взаємоприйнятних рішень [55, с. 84].

Відновні кола (Restorative Circles) є альтернативою каральному підходу. Мета — не покарання, а відновлення міжособистісних зв'язків і підвищення відповідальності за завдану шкоду. Агресор, жертва та свідки беруть участь у структурованому діалозі, де акцент зміщується з осуду на розуміння наслідків. Ці практики мають більш тривалий ефект у запобіганні рецидивам, оскільки спрямовані на внутрішню трансформацію відповідальності [57, с. 40].

Форми корекційної роботи: індивідуальна та групова

Індивідуальна форма — доцільна при вираженій психологічній травматизації, сильній імпульсивності або значному опорі до групи. Вона забезпечує конфіденційність і безпеку, дозволяючи опрацьовувати глибокі

конфлікти, але обмежує розвиток соціальних навичок у реальній взаємодії [60, с. 107].

Групова форма — більше відповідає потребам підлітка (приналежність, визнання однолітками). Група є мікросупільством, яке надає прямий зворотний зв'язок, часто більш значущий, ніж від дорослого. Групова динаміка дозволяє моделювати реальні соціальні ситуації [64, с. 29].

Найефективнішим є комбінований підхід: групова робота є основою, а індивідуальні консультації слугують для поглиблення специфічних особистісних труднощів [2, с. 73].

Сімейне середовище: сім'я є ключовим чинником підтримання змін. Робота з батьками передбачає психологічну освіту та формування конструктивних стратегій. Невідповідність між новими навичками дитини та старими сімейними моделями може провокувати рецидив [70, с. 51].

Освітнє середовище: вчителі є партнерами психолога. Консультативна підтримка педагогів і застосування позитивного підкріплення створюють умови для інтеграції нових моделей поведінки в повсякденне шкільне життя [43, с. 139].

Сучасний підхід до корекції підліткової агресивності ґрунтується на інтегративній моделі, яка поєднує кілька науково обґрунтованих напрямів:

- КППТ — для трансформації ворожих когнітивних схем [8, с. 84; 44, с. 62];
- Тренінг керування гнівом — для розвитку емоційної саморегуляції [33, с. 94; 40, с. 94];
- Соціально-комунікативні тренінги — для формування навичок асертивної взаємодії [31, с. 84; 55, с. 84];
- Арт-терапія — для безпечного опрацювання емоційних і неусвідомлених імпульсів [43, с. 107; 47, с. 29].

Загалом ефективність корекційної роботи визначається поєднанням цих підходів в єдину систему, яка одночасно впливає на когнітивний, емоційний та поведінковий рівні функціонування особистості підлітка [2, с. 73; 65, с. 84].

3.3. Практичні рекомендації

Ефективність роботи з профілактики та корекції підлітків, схильних до агресивної поведінки, визначається не лише адекватністю обраних методів втручання, а й здатністю спеціалістів уникати типових професійних помилок, які можуть суттєво знизити ефективність роботи або навіть спричинити негативні наслідки. Узагальнення даних психологічної практики, результатів наукових досліджень та досвіду супервізорської роботи дозволяє виокремити комплекс найбільш поширених помилок, які зустрічаються в діяльності педагогів, батьків і психологів під час взаємодії з агресивними підлітками [1, с. 29]. Також варто підкреслити, що помилки, які допускаються в роботі з агресивними підлітками, мають різну природу: одні з них випливають із недостатньої теоретичної підготовки спеціаліста, інші є наслідком професійного вигорання або контрперенесення, а ще інші виникають через системні обмеження освітнього чи соціального середовища. Незалежно від свого походження, кожна з цих помилок здатна порушити терапевтичний альянс і знизити довіру підлітка до дорослих загалом, що є особливо критичним з огляду на специфіку підліткового віку — підвищену чутливість до автентичності та справедливості у стосунках із дорослими. Таким чином, рефлексія власної практики та готовність до супервізії є невід’ємними складовими професійної компетентності спеціаліста, який працює з цією категорією дітей.

Розуміння та усвідомлення цих помилок є надзвичайно важливим для практиків, оскільки деякі з них здаються інтуїтивно виправданими, що призводить до їх систематичного повторення попри відсутність позитивного ефекту або навіть погіршення ситуації [2, с. 51].

1. Стратегія пасивного очікування («вікова норма»). Поширеною є думка, що підвищена агресивність у підлітковому віці — це природне й тимчасове явище, яке зникає саме по собі з віком. Якщо певне посилення емоційної реактивності та конфліктності справді є типовим для цього етапу

розвитку, то стійкі та систематичні прояви деструктивної поведінки не можна ігнорувати. Дослідження показують, що агресивні моделі поведінки, які не були скориговані вчасно, мають тенденцію закріплюватися, генералізуватися та переноситися в доросле життя у формі насильницьких міжособистісних стосунків, авторитарних стилів взаємодії або соціально неадаптивної поведінки [3, с. 62].

Важливо зрозуміти нейробіологічну основу цієї закономірності: у підлітковому віці префронтальна кора головного мозку, відповідальна за планування, контроль імпульсів та оцінку наслідків дій, ще не завершила свого дозрівання [9, с. 60]. Водночас лімбічна система, яка регулює емоційні реакції, функціонує на повну силу. Цей нейробіологічний дисбаланс створює об'єктивні умови для підвищеної емоційної реактивності та імпульсивності, які є нормою для цього етапу життя. Однак саме тому підлітковий вік є одночасно найбільш вразливим і найбільш сприятливим періодом для формування навичок саморегуляції: пластичність мозку в цей період залишається достатньо високою, щоб зовнішні виховні впливи могли суттєво вплинути на формування нейронних ланцюгів емоційного контролю. Затягування втручання означає втрату цієї «вікна можливостей».

Крім того, слід зазначити, що раннє формування деструктивних поведінкових схем часто пов'язане з особливостями соціального оточення, стилем сімейного виховання та досвідом розв'язання конфліктів у найближчому середовищі. За відсутності альтернативних моделей поведінки агресія поступово починає сприйматися як нормативний спосіб досягнення цілей. Цей процес відбувається не стрибкоподібно, а поступово: кожен епізод, у якому агресивна поведінка допомогла підлітку отримати бажане або уникнути неприємної ситуації, підкріплює відповідну поведінкову схему. З часом агресія перестає бути лише реакцією і стає базовою стратегією взаємодії зі світом, яка поширюється на дедалі ширше коло ситуацій і стосунків. Паралельно звужується репертуар просоціальних стратегій: підліток просто не набуває навичок переговорів, компромісу та конструктивного відстоювання

своїх інтересів, оскільки агресія «працює» швидше і ефективніше в короткостроковій перспективі.

Раннє виявлення підвищеної агресивності та швидке психологічне втручання значно ефективніші, ніж робота вже зі стабільними та сформованими поведінковими структурами. Важливим завданням дорослих є диференціація ситуативних емоційних реакцій, пов'язаних із віком, від системної агресивності, яка потребує професійної психологічної допомоги [4, с. 62]. Важливим практичним інструментом для такого розмежування є спостереження за контекстом агресивних реакцій: чи виникає агресія у відповідь на конкретну провокацію, чи є спонтанною; чи обмежується вона одним середовищем, чи проявляється в різних ситуаціях. Генералізована агресивність, незалежна від контексту і схильна до посилення, є набагато тривожнішим сигналом, ніж ситуативна емоційна реакція на об'єктивно стресові події. Педагогам і батькам рекомендується вести короткі журнали спостереження, фіксуючи частоту, інтенсивність та ситуаційний контекст агресивних проявів — це значно полегшує первинну діагностику та допомагає психологу розробити обґрунтований план втручання.

Питання про те, хто несе відповідальність за первинне виявлення проблеми, заслуговує особливої уваги. Практика показує, що вчителі часто помічають тривожні сигнали раніше за батьків — саме тому, що спостерігають підлітка в груповому середовищі, де агресивні патерни проявляються найяскравіше. Однак відсутність чітких протоколів реагування та страх «надмірного втручання» чи конфлікту з батьками часто паралізують ініціативу педагогів. Тому важливим системним кроком є розробка та впровадження в школах зрозумілих алгоритмів співпраці між педагогами, психологами та батьками у разі виявлення ознак системної агресивності — алгоритмів, які чітко визначають, хто, коли і як має реагувати, звільняючи вчителя від тягаря самотнього прийняття рішення. Крім того, рання діагностика дозволяє запобігти вторинним наслідкам, таким як соціальна ізоляція, зниження навчальної мотивації та формування негативної самооцінки [68, с. 201].

2. Домінування каральної парадигми

Використання виключно покарань у відповідь на агресивну поведінку підлітка (санкції, догани, обмеження) часто не дає очікуваного ефекту і може навіть погіршити проблему. У таких випадках вплив здійснюється лише на зовнішні прояви поведінки, тоді як внутрішні причини агресії залишаються незмінними. Підліток може адаптуватися до системи покарань, не змінюючи власних установок, задовольняючись лише маскуванням агресивних реакцій. Крім того, постійний репресивний тиск з боку дорослих може породжувати додаткову ворожість і негативне ставлення до соціального середовища [5, с. 107].

Психологічний механізм неефективності виключно каральних підходів добре задокументований. По-перше, покарання інформує підлітка про те, чого не можна робити, але не дає йому альтернативних стратегій поведінки. Якщо агресія була способом впоратися з певною внутрішньою напругою, відповісти на реальну або уявну загрозу чи захистити свої інтереси, і якщо підліток не знає жодної іншої стратегії — він повернеться до агресії або розвине більш приховані форми деструктивної поведінки. По-друге, у підлітковому віці публічне або сприйняте як несправедливе покарання не зменшує, а посилює статус підлітка в очах однолітків, перетворюючи його на «жертву системи» і підвищуючи його авторитет у девіантних субкультурах. По-третє, хронічне покарання без підтримки та розуміння формує в підлітка переконання, що дорослі є ворожою силою, а не ресурсом допомоги — що принципово унеможливлює будь-яку продуктивну взаємодію [46, с. 195; 37, с. 129].

Значно ефективнішим є підхід, заснований на авторитетному стилі виховання, який поєднує чітке визначення меж допустимої поведінки з емоційною підтримкою та розумінням стану підлітка. Оптимальна стратегія реагування включає визнання емоцій, позначення неприпустимості конкретного вчинку та спільний пошук альтернативних способів поведінки [6, с. 40]. Поєднання цих трьох елементів має принципове значення: визнання емоцій без визначення меж породжує вседозволеність; визначення меж без

визнання емоцій є класичним авторитаризмом, який генерує приховану ворожість; лише поєднання обох компонентів зі спільним пошуком альтернатив дає підлітку відчуття, що його зрозуміли й поважають, водночас навчаючи соціально прийнятних способів реагування.

Також важливо зазначити, що реакція дорослого на агресивний вчинок підлітка часто стає тією моделлю поведінки, яку останній засвоює. Якщо педагог або батько підвищує голос, вдається до погроз чи принижень у відповідь на агресію, він саме демонструє ті стратегії, від яких намагається відвести дитину. Дослідження в галузі соціального наuczіння підтверджують, що підлітки значно більше орієнтуються на поведінкові моделі значущих дорослих, ніж на їхні вербальні настанови. Тому розвиток навичок емоційної саморегуляції в педагогів і батьків є не менш важливим завданням, ніж безпосередня корекційна робота з підлітком [15, с. 40]. Послідовність, спокій і передбачуваність реакцій дорослого формують безпечне середовище, яке саме по собі є потужним профілактичним чинником.

Нарешті, особливу увагу варто приділити ролі «природних наслідків» на противагу штучним покаранням. Якщо через свою агресивну поведінку підліток втрачає друзів, позбавляється можливості взяти участь в інтересуючій його діяльності чи руйнує дороги для нього стосунки — ці природні наслідки є значно потужнішим виховним чинником, ніж будь-яке зовнішнє покарання, накладене дорослим. Завдання педагога та батьків тоді полягає не в тому, щоб «захищати» підлітка від цих наслідків, а в тому, щоб допомогти йому усвідомити причинно-наслідковий зв'язок між власною поведінкою та реакцією оточення, розвиваючи таким чином його соціальну рефлексію.

3. Міфологізація катарсису («виплеск» гніву)

Одна з найпоширеніших помилок у практичному розумінні агресії — це переконання, що її можна зменшити шляхом активного фізичного «виплеску» (наприклад, крик, биття подушок тощо). Ця ідея ґрунтується на спрощеному розумінні психоаналітичного підходу; однак сучасні дослідження її не підтверджують. Експериментальні дані Б. Бушмана демонструють, що такі дії

не знижують рівень агресії, а навпаки, можуть його посилювати, закріплюючи відповідні поведінкові реакції [7, с. 73].

Механізм цього явища пояснюється теоріями підкріплення: неодноразове відтворення агресивних дій, навіть у ігровому чи «безпечному» форматі, активує відповідні нейронні мережі та поведінкові патерни, підвищуючи ймовірність їх активації в реальних ситуаціях. Крім того, таке «контрольоване» розрядження може формувати в підлітка хибне переконання, що фізичне вираження гніву є соціально прийнятним способом його подолання. Слід розрізняти катарсичні практики та власне фізичну активність: регулярні заняття спортом, танцями чи іншими руховими видами діяльності дійсно сприяють зниженню загального рівня напруги, але не через «виплеск» агресії, а завдяки нейробіологічним механізмам регуляції стресу — нормалізації рівня кортизолу та підвищенню вироблення серотоніну й дофаміну [33, с. 94; 40, с. 94].

Стійкість міфу про катарсис пояснюється кількома чинниками. По-перше, після «виплеску» людина може дійсно відчувати тимчасове полегшення — однак це полегшення є наслідком фізичного виснаження, а не психологічної трансформації. По-друге, ідея про те, що «накопичену» агресію потрібно «випустити», апелює до інтуїтивної гідравлічної метафори — як тиск у закритому котлі, який треба скинути через клапан. Однак сучасна психологія розглядає агресію не як «тиск», що накопичується, а як набуту поведінкову модель, активацію якої можна навчитися регулювати. Ця принципово різна картина розуміння природи агресії визначає і радикально різні підходи до її корекції.

Додатковим аргументом проти катарсичних практик є результати досліджень у галузі когнітивно-поведінкової психології, які показують, що фокусування уваги на агресивному стимулі під час «виплеску» підтримує й поглиблює стан гніву, замість того щоб його нейтралізувати. Підліток, який б'є подушку, уявляючи свого кривдника, фактично тренує асоціативний зв'язок

між образом цієї людини та актом фізичної агресії — що є прямо протилежним до бажаного терапевтичного ефекту.

Сучасні підходи вважають стратегії саморегуляції ефективнішими за емоційну розрядку. До них належать техніки переключення уваги, дихальні вправи, релаксація та когнітивна переоцінка ситуації. Запровадження навичок саморегуляції сприяє поступовому формуванню внутрішнього контролю над емоційними станами, що є більш стабільним і тривалим механізмом профілактики, ніж ефемерні ефекти емоційного «розслаблення». Важливим практичним моментом є те, що ці навички можна цілеспрямовано формувати: дихальні техніки, методи прогресивної м'язової релаксації та прості вправи когнітивної переоцінки є доступними й засвоюваними навіть для підлітків без попереднього психологічного досвіду. Регулярне тренування цих навичок у спокійних умовах створює своєрідний «банк» стратегій саморегуляції, до якого підліток може звернутися в момент емоційного збудження — поступово заміщуючи автоматичну агресивну реакцію усвідомленим вибором альтернативної поведінки [8, с. 84; 34, с. 40].

4. Ізоляція процесу корекції від сімейного середовища

Навіть якісна індивідуальна або групова психологічна робота може втратити свою ефективність, якщо підліток повертається в сім'ю, де зберігаються деструктивні моделі взаємодії. Авторитарний стиль виховання, застосування фізичних покарань або демонстрація агресивної поведінки батьками створюють умови, за яких нові адаптивні навички не закріплюються. У результаті виникає ситуація «острівця змін у середовищі стабільної ригідності», де прогрес швидко нейтралізується звичними сімейними сценаріями [18, с. 72; 47, с. 61].

Слід підкреслити, що сім'я є не просто фоновим середовищем, а первинним простором формування поведінкових схем. Саме в сімейній системі закладаються базові моделі реагування на конфлікти, стратегії регуляції емоцій та переконання щодо прийнятних способів взаємодії з іншими людьми. Якщо ці моделі є дисфункціональними, жодне зовнішнє втручання не

може гарантувати стійких змін без паралельної трансформації сімейного середовища. Дослідження в галузі системної сімейної терапії переконливо демонструють, що симптоматична поведінка дитини часто виконує певну функцію в системі сімейних стосунків — наприклад, відволікає увагу від подружніх конфліктів або є способом отримання емоційного контакту з відстороненим батьком. У таких випадках усунення симптому без роботи з сімейною динамікою призводить або до повернення попередньої поведінки, або до появи нових форм дезадаптації, часто більш прихованих [53, с. 83].

Особливої уваги заслуговує механізм «тріангуляції»: коли підліток стає носієм напруги між батьками, його агресія може бути несвідомою спробою переключити увагу дорослих на себе, тим самим знижуючи рівень конфлікту в подружній підсистемі. Робота виключно з підлітком у такому контексті є не лише неефективною, а й може посилити його роль «ідентифікованого пацієнта» — того, хто несе на собі тягар прихованого сімейного дисфункціонування.

Робота з батьками не обов'язково має набувати форми повноцінної сімейної терапії. У багатьох випадках достатньо психоосвітніх консультацій та чітких рекомендацій щодо реагування на поведінку підлітка. Головне завдання — перевести позицію батьків із контролюючої на підтримуючу [51, с. 112; 16, с. 50]. Практично цінними формами залучення батьків є: спільні зустрічі після корекційних занять, на яких підліток сам презентує батькам засвоєні стратегії; домашні завдання, розраховані на спільне виконання; а також навчання батьків технікам активного слухання та ненасильницької комунікації. Важливо, щоб батьки розуміли логіку корекційної роботи, а не просто отримували директивні інструкції — це значно підвищує їхню мотивацію до співпраці та готовність змінювати власні поведінкові звички. Залучення батьків до процесу також зменшує ризик саботажу — свідомого чи несвідомого опору змінам, які порушують звичну рівновагу сімейної системи.

5. Стигматизація та формування негативної ідентичності

Стійке маркування підлітка як «агресивного», «важкого» чи «некерованого» може призводити до ефекту самовиконуваного пророцтва. Коли особистість постійно описується через проблемну поведінку, це сприяє інтерналізації такого дискурсу та формуванню негативної самоідентифікації. Цей процес знижує мотивацію до змін і посилює ймовірність повторення деструктивних реакцій [11, с. 56].

Психологічною основою цього явища є теорія соціальної ідентичності та концепція наративної ідентичності: підліток будує образ себе значною мірою через те, як його описують і сприймають значущі дорослі. Якщо єдиним доступним для нього наративом є «я агресивний і некерований», він неминуче починає організовувати свою поведінку відповідно до цього сценарію. Особливо руйнівним є публічне маркування — чи то перед однокласниками, на батьківських зборах, чи в офіційних документах. Навпаки, навіть невеликі, але щирі визнання успіхів («сьогодні ти зміг стриматися в дуже складній ситуації») поступово формують альтернативний, більш конструктивний наратив про себе, зміцнюючи само-ефективність підлітка [46, с. 195].

Також необхідно враховувати ефект очікувань Розенталя (або ефект Пігмаліона): педагоги, які сформували стійке негативне уявлення про підлітка, несвідомо змінюють свою поведінку щодо нього — менше залучають до обговорень, менше дають часу на відповідь і частіше інтерпретують нейтральні дії як порушення дисципліни. Підліток, у свою чергу, розшифровує ці сигнали і дедалі більше відчуває себе чужим у шкільному середовищі, що лише посилює його відчуження та схильність до протистояння. Таким чином, стигматизація є не лише наслідком, а й активним чинником підтримання агресивної поведінки. Особливо небезпечним є перенесення негативних очікувань між педагогами — ситуація, коли «репутація» підлітка «мандрує» з ним із класу в клас або зі школи в школу, позбавляючи його будь-якого шансу почати все спочатку.

Альтернативний підхід ґрунтується на ресурсорієнтованому баченні особистості та включає:

- розмежування оцінки особистості та конкретної поведінки;
- переосмислення агресивних проявів як нереалізованого потенціалу (зокрема лідерських якостей);
- фокусування на позитивній динаміці та навіть невеликих успіхах у самоконтролі [12, с. 73].

Реалізація такого підходу вимагає від педагогів і психологів свідомої роботи зі власними установками. Зокрема, корисною практикою є систематичне «переформулювання» проблемних характеристик у нейтральні чи позитивні терміни: підлітка, якого описують як «імпульсивного», можна сприймати як «спонтанного та здатного до швидкої реакції», а профіль «домінантний» — як такий, що має «природні лідерські якості, які потребують конструктивного спрямування». Такий підхід не означає ігнорування реальних труднощів, але принципово змінює вектор взаємодії — з виправлення дефіцитів на розвиток ресурсів.

6. Фрагментарність профілактичної роботи (разові акції)

Поширеною проблемою в освітній практиці є заміна системної профілактики разовими заходами: лекціями, короткими бесідами чи ізольованими акціями. Хоча такі форми можуть підвищувати обізнаність, вони не гарантують формування стійких поведінкових змін, оскільки не впливають на глибокі когнітивні та поведінкові структури [1, с. 29].

Психологічною основою цієї проблеми є те, що стійка зміна поведінки потребує багаторазового повторення нових патернів у різних контекстах, емоційного опрацювання набутого досвіду та поступової інтеграції нових навичок у повсякденне функціонування. Жодне разове втручання, яким би майстерним воно не було, не здатне забезпечити ці умови. Крім того, ізольовані втручання можуть створювати ілюзію вирішення проблеми, знижуючи мотивацію адміністрації та батьків підтримувати більш тривалу й ресурсозатратну системну роботу. Дослідження ефективності шкільних профілактичних програм показують, що короткострокові заходи дають ефект, який зникає через кілька тижнів після завершення, тоді як програми

тривалістю три місяці і більше демонструють стійкі результати при повторних замірах [8, с. 84; 44, с. 62].

Ефективна система профілактики має включати:

- Тривалий цикл занять (приблизно 12–16 занять, інтегрованих в освітній процес);
- Регулярний моніторинг змін і адаптацію програми;
- Скоординовану взаємодію психолога, педагогів і батьків [23, с. 97; 16, с. 50].

Також принципово важливим є інтегрування профілактичної роботи в загальне функціонування школи, а не існування у вигляді паралельного й ізольованого проєкту. Коли цінності ненасильницької комунікації, емпатії та конструктивного розв'язання конфліктів встановлюються лише на «години психології», але не підтримуються повсякденною практикою педагогічного колективу, учні сприймають їх як декларативні, а не реальні норми. Навпаки, школи, де принципи ненасильницької взаємодії є частиною інституційної культури — відображаються в правилах поведінки, стилі спілкування вчителів між собою та з учнями, а також у способах реагування на конфлікти — демонструють значно нижчий рівень агресивних інцидентів навіть без спеціальних корекційних програм [43, с. 139].

7. Недооцінка впливу воєнної травматизації

В умовах сучасної України ігнорування травматичного досвіду підлітків, пов'язаного з воєнними подіями та хронічним стресом, є серйозною методологічною помилкою. Застосування стандартних підходів корекції без урахування ознак психотравми може призвести до ре-травматизації та навіть посилення агресивних реакцій. Підлітки з симптомами посттравматичного стресового розладу (ПТСР) насамперед потребують етапу стабілізації та безпеки перед будь-якою роботою з порушеннями поведінки [59, с. 84; 62, с. 28].

Воєнний контекст значно ускладнює диференціальну діагностику агресивної поведінки: те, що в мирний час могло б кваліфікуватися як розлад

поведінки чи опозиційно-викликаючий розлад, у умовах хронічної загрози війни може бути проявом гіперзбудження нервової системи, розладу реакцій на загрозу або наслідком пережитих втрат і вимушених переміщень. Серед специфічних чинників воєнної травматизації, які безпосередньо впливають на рівень агресивності підлітків, дослідники виокремлюють: безпосередній досвід обстрілів і руйнувань; втрату близьких; вимушену зміну місця проживання та розлуку з друзями; порушення освітнього процесу; а також постійне перебування в тривожному інформаційному просторі [3, с. 34; 63, с. 28]. Кожен із цих факторів сам по собі є значущим стресором, а їх поєднання формує кумулятивну травму, яка якісно відрізняється від ізольованих травматичних подій.

Модель роботи, «інформована травмою», розглядає агресію як можливу захисну або компенсаторну реакцію. Акцент зміщується з оцінки поведінки на розуміння її причин («що сталося з цією дитиною?» замість «яка в неї проблема?») [52, с. 84]. Практична реалізація цього підходу передбачає обов'язковий первинний скринінг для виявлення ознак гострої чи хронічної психотравми перед початком будь-якої корекційної роботи. Спеціаліст, обізнаний із травматичним контекстом, принципово інакше структурує взаємодію з підлітком: уникає несподіваних змін у форматі занять, забезпечує передбачуваність і ритмічність зустрічей, не тисне на обговорення болісних подій, а насамперед зосереджується на створенні відчуття безпеки та відновленні базового довірливого контакту. І лише після досягнення достатньої стабілізації стає можливим безпечна робота зі схемами поведінки [59, с. 84; 65, с. 44].

8. Порушення принципів комплектування групи: змішування агресорів і жертв

Значною організаційною помилкою є включення в одну корекційну групу підлітків, які проявляють агресію, та їхніх прямих жертв. У випадках булінгу така практика може спричинити психологічну ре-травматизацію жертв. Оптимальна організація передбачає окремі форми роботи:

- для підлітків-агресорів: розвиток емпатії, самоконтролю та відповідальності [64, с. 29];
- для жертв: психологічна підтримка, відновлення самооцінки та формування навичок асертивної поведінки [55, с. 84].

Спільні зустрічі можливі лише в форматі медіації та за умови добровільної згоди обох сторін [55, с. 84; 57, с. 40].

Слід підкреслити, що навіть за відсутності прямих жертв конкретного підлітка в групі, присутність осіб із вираженими віктимними патернами поведінки поряд з агресивними підлітками створює умови для відтворення звичної динаміки домінування — навіть у теоретично «безпечному» корекційному просторі. У такому разі груповий процес може несвідомо відтворювати знайомі учасникам ієрархічні стосунки з реального життя, що фактично закріплює проблемні схеми, замість того щоб їх трансформувати.

Особливої уваги заслуговує питання гомогенності групи за типом агресії. Об'єднання в одній групі підлітків із реактивною агресією (імпульсивною, захисною) та підлітків із проактивною агресією (інструментальною, навмисною) є методологічно неправильним, оскільки ці форми ґрунтуються на різних психологічних механізмах і потребують відмінних терапевтичних стратегій. Крім того, дослідження груп делінквентних підлітків виявили феномен «девіантного тренування» (*deviant peer training*): коли підлітки з антисоціальними установками взаємодіють між собою в умовах відносно слабого нагляду, вони мають тенденцію взаємно посилювати свої девіантні норми та обмінюватися досвідом делінквентної поведінки. Це вимагає від спеціаліста особливо пильного контролю за груповою динамікою та суворої структурованості занять.

9. Недостатня індивідуалізація та використання стереотипних програм

Застосування уніфікованих програм корекції без урахування індивідуальних особливостей суттєво знижує ефективність втручання. Оскільки агресивність має багатокомпонентну структуру, методи, спрямовані

виключно на регуляцію гніву, можуть бути недостатніми для підлітків, у яких домінують ворожі переконання [70, с. 51; 65, с. 84].

Сучасні класифікації виокремлюють щонайменше кілька відносно автономних компонентів агресивності: когнітивний (ворожі атрибуції, переконання щодо виправданості агресії), емоційний (схильність до гніву, низька толерантність до фрустрації), поведінковий (дефіцит просоціальних навичок, імпульсивність) та мотиваційний (інструментальне використання агресії для досягнення цілей або підтримання статусу). Програма, орієнтована переважно на один із цих компонентів, матиме обмежений ефект для підлітків, у яких домінують інші. Наприклад, тренінг навичок керування гнівом є ефективним для підлітків із реактивною агресією, але малоефективним для тих, хто використовує агресію як усвідомлений інструмент досягнення мети — вони можуть *perfectly* контролювати емоції, водночас свідомо обираючи агресивну поведінку як ефективну стратегію [44, с. 62; 41, с. 98].

Персоналізований підхід включає попереднє визначення структури агресивності, аналіз психологічних механізмів, що її підтримують, а також постійний моніторинг, який дозволяє змінювати акценти роботи (когнітивні, емоційні чи поведінкові) відповідно до динаміки підлітка [53, с. 73; 44, с. 29]. На практиці це передбачає використання на початковому етапі батареї діагностичних інструментів: опитувальників агресії та ворожості, проективних методів, структурованих інтерв'ю, а також аналізу спостережень педагогів. На основі зібраних даних формується індивідуальний профіль агресивності, який визначає пріоритетні мішені корекційної роботи. Не менш важливою є гнучкість спеціаліста в процесі: якщо обраний підхід не дає результатів протягом кількох тижнів, це не повинно інтерпретуватися як сигнал до посилення того самого впливу, а як запрошення переглянути гіпотезу щодо домінуючих механізмів агресії в даному конкретному випадку.

10. Нехтування роллю однолітків і групової динаміки

Зосереджуючись на індивідуальній роботі з агресивним підлітком, спеціалісти часто недооцінюють потужний вплив групи однолітків на

закріплення чи трансформацію поведінкових схем. Підлітковий вік характеризується домінуванням групової ідентичності над індивідуальною: статус у групі, норми мікросередовища та очікування значущих однолітків часто виявляються більш впливовими регуляторами поведінки, ніж настанови дорослих [56, с. 139]. У деяких випадках агресивна поведінка є не стільки індивідуальною характеристикою підлітка, скільки функцією його ролі в групі — способом підтримання статусу або відповіддю на неформальні очікування свого мікрогрупового оточення.

З нейropsychологічної точки зору, схильність підлітків до групового конформізму пов'язана з особливостями дозрівання префронтальної кори та підвищеною активністю мезолімбічної системи винагороди у відповідь на соціальне схвалення. Дослідження показують, що підлітки значно частіше обирають ризиковані та агресивні форми поведінки в присутності однолітків, ніж наодинці, навіть усвідомлюючи наслідки — соціальне схвалення групи виявляється потужнішим стимулом, ніж абстрактна загроза покарання. Саме цим пояснюється, чому підліток, який демонструє відносно адаптивну поведінку на індивідуальній зустрічі з психологом, може радикально змінити поведінку, опинившись у груповому середовищі [24, с. 56].

Унаслідок цього ефективна профілактична робота має включати аналіз групової динаміки класу або референтної групи, цілеспрямовану роботу з просоціальними лідерами, а також формування групових норм, несумісних із деструктивною поведінкою. Програми, які залучають самих підлітків до розробки правил взаємодії та механізмів їх дотримання, демонструють значно вищу ефективність порівняно з нормами, що нав'язуються виключно ззовні [19, с. 107; 57, с. 62]. Використання методів соціометрії та аналізу неформальної структури групи дозволяє психологу отримати значно повніше уявлення про контекст агресивної поведінки підлітка. Зокрема, соціометричне дослідження може виявити, що підліток, якого вважають «агресором», насправді перебуває в ситуації соціальної ізоляції і використовує агресію як єдиний доступний спосіб привернути до себе увагу або захиститися від латентного відторгнення

з боку групи. У такому випадку корекційна робота має бути спрямована насамперед на підвищення соціальної компетентності та розширення репертуару стратегій отримання соціального визнання.

Висновки до третього розділу

Проведений у третьому розділі дипломної роботи теоретичний аналіз і узагальнення сучасних наукових підходів до профілактики та корекції агресивної поведінки підлітків дають змогу сформулювати такі висновки.

Запропонована програма профілактики агресивної поведінки має інтегративний характер і ґрунтується на поєднанні когнітивно-поведінкового, гуманістичного та психодинамічного підходів. Необхідність такої інтеграції зумовлена складною та багаторівневою природою агресивності, яка включає поведінкові, емоційні, когнітивні та мотиваційні компоненти. Програма передбачає проведення 10 групових занять тривалістю 90 хвилин кожне і реалізується у формі психосоціального тренінгу для підлітків 16–18 років, у яких за результатами діагностики виявлено підвищений рівень агресивності.

Структура програми поділена на п'ять логічно взаємопов'язаних тематичних блоків: діагностико-мотиваційний блок (заняття 1–2), блок розвитку емоційної регуляції (заняття 3–4), блок когнітивної корекції (заняття 5–6), блок формування комунікативних навичок та асертивності (заняття 7–8), а також блок розвитку відповідальності та самооцінки (заняття 9–10). Кожен із цих блоків спрямований на корекцію конкретних компонентів агресивності, виявлених під час емпіричного дослідження, зокрема вербальної агресії та високого рівня дратівливості, ворожості як стійкої когнітивної установки, зовнішнього локусу контролю, а також деструктивних механізмів психологічного захисту. Оцінка ефективності програми передбачає використання як кількісних, так і якісних показників, визначених за результатами повторного психодіагностичного обстеження учасників після завершення тренінгу.

Аналіз сучасних методів корекції агресивної поведінки в підлітків показав, що найбільш емпірично обґрунтованими є підходи когнітивно-поведінкової терапії та тренінгу керування гнівом. Когнітивно-поведінкова терапія спрямована на виявлення та модифікацію деструктивних когнітивних схем і стереотипів мислення, що лежать в основі агресивних реакцій, і реалізується через такі інструменти, як аналіз АВС, поведінкові експерименти та техніка «мислення вголос». Тренінг керування гнівом, заснований на моделі імунізації до стресу Мейхенбаума, сприяє здатності розпізнавати тригери агресії та використовувати ефективні стратегії саморегуляції, охоплюючи когнітивну, фізіологічну та поведінкову складові реакції.

Тренінг розвитку соціальних навичок вважається ефективним засобом подолання комунікативних труднощів, які часто стають причиною агресивної поведінки підлітків. У межах цього підходу формуються ключові вміння, такі як асертивна взаємодія, використання «Повідомлень-Я», конструктивне розв'язання конфліктів за принципом Win-Win, а також навички активного слухання. Додатково методи арт-терапії та техніки психодрами створюють безпечне символічне середовище для вираження та опрацювання неусвідомлених агресивних імпульсів, розвитку емпатії та усвідомлення внутрішніх переживань. Перспективними є також підходи медіації однолітками та відновні практики, оскільки вони сприяють зниженню рівня групової агресії та ефективній протидії булінгу в шкільному середовищі.

Отримання стійкого позитивного ефекту від корекційної роботи можливе лише за умови активного залучення найближчого соціального оточення підлітка — сім'ї та школи — до процесу змін. За відсутності таких змін результати, досягнуті під час тренінгу, можуть втратити ефективність після його завершення. У зв'язку з цим важливо забезпечити психологічну освіту батьків, надати їм конкретні рекомендації щодо підтримки позитивних змін у поведінці дитини, а також консультативну підтримку педагогам стосовно особливостей взаємодії з підлітками та уникнення реакцій, здатних провокувати або посилювати агресивні прояви.

У ході дослідження також було систематизовано типові помилки, що допускаються в роботі з профілактики та корекції агресивних підлітків. Серед них виокремлено дев'ять найбільш поширених помилок: ігнорування проявів агресії в очікуванні їхнього спонтанного зникнення; виключне застосування каральних заходів без пропозиції альтернативних моделей поведінки; використання науково необґрунтованої катарсичної моделі «виплеску» агресії; робота лише з підлітком без залучення сімейного середовища; стигматизація та навішування ярликів; проведення разових профілактичних акцій замість системної роботи; недооцінка або ігнорування травматичного досвіду; змішування в одній корекційній групі агресорів і жертв; застосування уніфікованих підходів без урахування індивідуальних особливостей агресивності кожного підлітка.

В умовах сучасної України особливої актуальності набуває травмо-інформований підхід у роботі з підлітками, які проявляють агресивну поведінку. Значна частина з них пережила вплив воєнних стрес-факторів, що значно посилює прояви агресивності і потребує насамперед забезпечення психологічної стабілізації та відновлення відчуття безпеки перед початком власне корекційної роботи. Ігнорування травматичного досвіду не лише знижує ефективність психологічної допомоги, а й може спровокувати ретравматизацію підлітка.

Таким чином, ефективна профілактика та корекція агресивної поведінки підлітків передбачає реалізацію системного, комплексного та індивідуалізованого підходу, який враховує унікальний психологічний профіль кожного підлітка, передбачає активну участь сім'ї та освітнього середовища як партнерів у процесі змін, спирається на науково обґрунтовані методи та мінімізує ризик типових практичних помилок. Розроблена в підрозділі 3.1 програма саме відповідає цим вимогам і може бути рекомендована до впровадження в практичну діяльність психологів закладів освіти та спеціалізованих психологічних центрів.

ВИСНОВКИ

Метою даної кваліфікаційної роботи було теоретичне концептуалізування та емпіричне вивчення психологічних особливостей агресивної поведінки в підлітків, а також розробка програми її профілактики та корекції. Результати проведеної роботи дозволяють сформулювати такі синтетичні висновки:

Аналіз наукових джерел продемонстрував, що агресія є складним і багатовимірним психологічним явищем, яке інтерпретується в межах різних теоретичних підходів: психоаналітичного, біхевіористського, когнітивного та соціально-когнітивного. Кожен із цих підходів висвітлює окремі аспекти проблеми, але жоден не дає вичерпного пояснення. Тому найбільш доцільною є інтегративна підхід, який розглядає агресію як результат взаємодії біологічних, психологічних і соціальних чинників. У межах даного дослідження агресію визначено як усвідомлену поведінку, спрямовану на заподіяння фізичної або психологічної шкоди іншій людині, а агресивність — як відносно стійку індивідуальну характеристику, що проявляється в схильності до таких дій. Систематизація класифікацій дозволила виокремити її різновиди за спрямованістю, характером прояву, мотиваційною основою, рівнем усвідомленості, а також розмежувати реактивну агресію від проактивної.

У ході дослідження встановлено, що формування агресивної поведінки в підлітковому віці зумовлене складною взаємодією трьох основних груп чинників. До біологічних факторів належать незавершеність розвитку префронтальної кори головного мозку, пубертатні гормональні зміни, а також індивідуальні типологічні особливості темпераменту. Серед психологічних чинників — нестабільність самооцінки, високий рівень тривожності, низька толерантність до фрустрації, недостатня сформованість навичок емоційної саморегуляції та наявність когнітивних спотворень, зокрема схильність до ворожої інтерпретації намірів інших. Соціальні чинники охоплюють

дисгармонійні стилі сімейного виховання, досвід домашнього насильства, вплив агресивних норм у середовищі однолітків, медіапростір та, що особливо актуально в сучасному українському контексті, травматичний досвід, пов'язаний із воєнними подіями.

Встановлено, що взаємодія соціальних інституцій — сім'ї, школи та суспільства — у процесі регуляції агресивної поведінки підлітків характеризується недостатньою скоординованістю та часто суперечлива. Кожна з цих інституцій має свої потенціали та обмеження: сім'я відіграє провідну роль у формуванні поведінкових моделей, але нерідко сама стає джерелом агресивних патернів; школа володіє ресурсами для раннього виявлення та профілактики, але стикається з браком кваліфікованих фахівців; суспільний рівень регуляції в Україні ще не забезпечує достатньої підтримки. Ефективне подолання агресивної поведінки можливе лише за умови системної взаємодії всіх цих ланок.

Емпірична частина дослідження, проведена на базі психологічного центру на вибірці підлітків 18 років ($n=30$) із використанням методик Басса–Даркі, Басса–Перрі, Роттера та Плутчика–Келлермана–Конте, дозволила скласти цілісний психологічний портрет агресивності досліджуваної групи. За результатами методики Басса–Даркі найбільш вираженими виявилися показники вербальної агресії та дратівливості, що свідчить про переважання мовних форм агресивного реагування. Загальний рівень агресивності в середньому відповідає нормативним показникам, хоча приблизно в третини учасників значення перевищують вікову норму.

Результати опитувальника Басса–Перрі показали, що основним компонентом агресивності є ворожість, яка розуміється як відносно стійка когнітивна установка, що передуює поведінковій реалізації агресії. Це свідчить про те, що в частини підлітків агресивність має не лише ситуативний, а й характерологічний характер. Дослідження локусу контролю за Роттером виявило переважання зовнішнього локусу контролю в досліджуваній групі, а також статистично значущий зворотний зв'язок між інтернальністю та рівнем

агресивності ($r = -0,48$; $p < 0,01$). Аналіз механізмів психологічного захисту показав домінування проекції та зміщення, які безпосередньо пов'язані з формуванням і підтриманням агресивних форм поведінки ($r = 0,57$ та $r = 0,51$ відповідно; $p < 0,01$).

Порівняльний аналіз дозволив виявити статистично значущі гендерні відмінності в структурі агресивності. Зокрема, вищий рівень фізичної агресії зафіксовано в юнаків, тоді як ворожість, образливість, а також використання механізмів захисту типу заперечення та компенсації більш характерні для дівчат, що відображає схильність до непрямих і реляційних форм агресії. Ці відмінності обґрунтовують необхідність диференційованого підходу в організації корекційної роботи з урахуванням статевих особливостей.

Розроблена в межах дослідження програма профілактики має інтегративний характер і ґрунтується на поєднанні принципів когнітивно-поведінкової терапії, гуманістичного підходу та психодинамічної традиції. Програма передбачає 10 групових занять тривалістю 90 хвилин кожне і включає п'ять тематичних блоків: діагностико-мотиваційний етап, розвиток навичок емоційної регуляції, когнітивну корекцію, формування ефективної комунікації та асертивності, а також роботу з відповідальністю та самооцінкою. Оцінка ефективності програми ґрунтується на кількісних (повторна діагностика за використаними методиками) та якісних (зміни поведінки, зафіксовані психологом, відгуки педагогів і батьків) показниках.

Аналіз сучасних підходів до корекції показав, що найбільш науково обґрунтованими є методи когнітивно-поведінкової терапії та тренінгів керування гнівом. Поряд із цим поєднання тренінгів соціальних навичок, технік арт-терапії та медіаційних практик демонструє високу ефективність. Стійкий позитивний ефект корекційної роботи досягається за умови обов'язкового залучення сім'ї та освітнього середовища до процесу змін.

У ході дослідження було узагальнено типові помилки, що допускаються в роботі з профілактики та корекції. Серед них: ігнорування агресивних проявів у надії на їх самостійне зникнення; виключне застосування каральних

заходів; використання помилкової катарсичної моделі «виплеску»; ізольована робота з підлітком без залучення сімейного контексту; стигматизація та навішування ярликів; проведення разових втручань замість системної роботи; недооцінка ролі травматичного досвіду; змішування агресорів і жертв в одній групі. Для кожної з цих помилок визначено негативні наслідки та запропоновано альтернативні підходи, засновані на сучасних наукових даних.

Практична цінність дослідження полягає у створенні комплексної програми профілактики та розробці науково обґрунтованих рекомендацій щодо корекції, які можуть бути використані спеціалістами психологічних служб закладів освіти, психологічних центрів і соціальних служб. Перспективи подальших досліджень полягають в апробації запропонованої програми на більшій вибірці, оцінці її довгострокової ефективності, а також вивченні динаміки агресивності підлітків в умовах тривалого воєнного стресу

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

11. Алексеєнко Т. Ф. Взаємодія соціальних інститутів у профілактиці агресивної поведінки підлітків. *Педагогіка і психологія*. 2022. № 2. С. 10–19.
12. Балл Г. О., Завгородня О. В. Агресія як психологічний феномен: сучасні підходи до аналізу. *Психологія і суспільство*. 2021. № 2. С. 12–28.
13. Бочелюк В. Й., Панченко О. А. Психологічні чинники агресивної поведінки підлітків в умовах воєнного часу. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2023. Вип. 1. С. 34–42.
14. Бочелюк В. Й., Панченко О. А. Статева диференціація агресивності підлітків: теоретичний і емпіричний аналіз. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2022. Вип. 2. С. 51–62.
15. Бреус Ю. В. Психодіагностика агресивності: методичний огляд сучасних інструментів. *Актуальні проблеми психології*. 2022. Т. XII. Вип. 26. С. 108–119.
16. Бреус Ю. В., Ковальчук З. Я. Інтерпретація показників методики Басса-Даркі у роботі зі старшими підлітками. *Психологічні науки*. 2022. № 2. С. 85–96.
17. Бреус Ю. В., Ковальчук З. Я. Мультифакторна модель агресивності підлітків: теоретичний аналіз. *Психологічні науки*. 2022. № 1. С. 19–28.
18. Василенко О. М. Когнітивно-поведінкова терапія агресивної поведінки підлітків: теорія та практика. *Актуальні проблеми психології*. 2023. Т. I. Вип. 59. С. 84–96.
19. Василенко О. М. Нейропсихологічні основи агресивної поведінки у підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології*. 2023. Т. I. Вип. 58. С. 60–71.
20. Василенко О. М., Луценко О. Л. Методика Басса-Даркі у діагностиці агресивності підлітків: досвід застосування. *Психологічний часопис*. 2023. № 9(1). С. 72–84.
21. Вознюк А. В. Агресивність особистості: теоретичний аналіз поняття. *Актуальні проблеми психології*. 2022. Т. XII. Вип. 25. С. 56–64.

22. Гірняк А. Н. Статеві відмінності у проявах агресивності підлітків: результати емпіричного дослідження. *Психологічний часопис*. 2023. № 9(2). С. 51–63.
23. Гірняк А. Н., Процик Л. С. Види та форми агресії у психологічній науці: систематизація підходів. *Психологічний часопис*. 2021. № 7(4). С. 18–31.
24. Гірняк А. Н., Процик Л. С. Вікова динаміка форм агресивної поведінки від підліткового до юнацького віку. *Психологічний часопис*. 2022. № 8(3). С. 62–74.
25. Говорун Т. В. Принципи організації психокорекційної роботи з агресивними підлітками. *Практична психологія та соціальна робота*. 2023. № 1. С. 40–51.
26. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Батьківська компетентність у запобіганні агресивній поведінці підлітків. *Практична психологія та соціальна робота*. 2022. № 3. С. 50–61.
27. Горська Н. О., Іванченко А. А. Гормональні чинники емоційної нестабільності та агресивності підлітків. *Медична психологія*. 2022. № 3. С. 107–115.
28. Дем'яненко Б. Т. Дисфункціональні сімейні патерни та агресивність підлітків. *Актуальні проблеми психології*. 2023. Т. VII. Вип. 52. С. 72–83.
29. Дробот О. В. Темперамент і агресивність: аналіз взаємозв'язків у підлітковому віці. Зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2021. Вип. 20. С. 85–96.
30. Єніколопов С. М. Опитувальник агресії Басса-Перрі: адаптація та валідизація. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка*. Психологія. 2021. № 2(15). С. 28–38.
31. Журба К. О. Особливості прояву вербальної та фізичної агресії у підлітків. *Педагогіка і психологія*. 2022. № 1. С. 77–86.
32. Журба К. О. Соціально-психологічний тренінг як форма профілактики агресивної поведінки підлітків. *Теоретико-методичні проблеми виховання*. 2022. Вип. 26(1). С. 62–74.

33. Журба К. О., Іванченко А. А. Партнерство сім'ї і школи у подоланні агресії підлітків: бар'єри та ресурси. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2022. Вип. 26(2). С. 97–110.
34. Завгородня О. В. Локус контролю як чинник саморегуляції поведінки підлітків. *Психологія особистості*. 2022. № 1. С. 40–51.
35. Завгородня О. В., Коваль І. А. Кореляційний аналіз локусу контролю та агресивності у підлітковій вибірці. *Психологія і суспільство*. 2023. № 1. С. 29–40.
36. Завгородня О. В., Коваль І. А. Самооцінка як предиктор агресивної поведінки підлітків. *Психологія особистості*. 2023. № 2. С. 40–52.
37. Іванюк І. В. Атрибутивний стиль та агресивна поведінка підлітків: роль локусу контролю. *Практична психологія та соціальна робота*. 2022. № 5. С. 63–72.
38. Іванюк І. В. Локус контролю та відповідальність за поведінку у підлітків із агресивними проявами. *Практична психологія та соціальна робота*. 2023. № 3. С. 73–84.
39. Іванюк І. В. Тривожність і агресивність у підлітків: емпіричне дослідження взаємозв'язку. *Практична психологія та соціальна робота*. 2022. № 6. С. 73–82.
40. Іванюк І. В., Мороз Р. А. Екстернальний локус контролю та агресивна поведінка у підлітковому віці. *Практична психологія та соціальна робота*. 2023. № 2. С. 61–70.
41. Кириленко Т. С., Мороз Р. А. Інструментальна та ворожа агресія: порівняльний аналіз. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Психологія*. 2023. № 1(18). С. 44–51.
42. Климчук В. О., Савчук О. М. Фрустрація як тригер агресивної поведінки підлітків: сучасний погляд. *Психологічний часопис*. 2021. № 7(6). С. 50–61.

43. Корнієнко І. О. Арт-терапія в корекції агресивної поведінки підлітків: теоретичні засади та практика. Зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2023. Вип. 24. С. 107–119.

44. Корнієнко І. О. Аутоагресія у підлітковому віці: психологічні механізми та чинники ризику. *Практична психологія та соціальна робота*. 2022. № 4. С. 22–30.

45. Корнієнко І. О. Порівняльний аналіз методик Басса-Даркі та Басса-Перрі у дослідженні агресивності підлітків. Зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2022. Вип. 21. С. 85–97.

46. Корнієнко І. О. Розвиток інтернального локусу контролю у підлітків як напрям психокорекційної роботи. Зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2023. Вип. 23. С. 107–119.

47. Луценко О. Л. Ворожість як когнітивна установка у структурі агресивності підлітків. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна*. 2023. Вип. 76. С. 129–141.

48. Луценко О. Л. Емоційний інтелект і агресивна поведінка підлітків: результати лонгітюдного дослідження. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна*. Серія «Психологія». 2023. Вип. 75. С. 129–140.

49. Луценко О. Л. Структура агресивності підлітків за опитувальником Басса-Перрі: аналіз компонентів. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна*. 2022. Вип. 74. С. 108–119.

50. Луценко О. Л. Техніки саморегуляції гніву в підлітковому тренінгу: огляд і порівняння ефективності. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна*. 2023. Вип. 77. С. 94–106.

51. Луценко О. Л., Іванова О. Ф. Когнітивні чинники агресивної поведінки: ворожа атрибуція та її роль у міжособистісних конфліктах. *Психологія особистості*. 2023. № 1. С. 98–109.

52. Мельник О. В. Реактивна та проактивна агресія підлітків: диференціально-психологічний аналіз. *Молодий вчений*. 2024. № 2(114). С. 112–118.

53. Михайлова Н. М. Агресогенне середовище сучасної школи: психологічний аналіз. Зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2023. Вип. 23. С. 139–150.

54. Мороз Р. А. Когнітивна реструктуризація ворожих установок у підлітків: методичні аспекти. *Психологія особистості*. 2022. № 3. С. 62–74.

55. Мороз Р. А. Когнітивний та афективний компоненти агресивності у старших підлітків: порівняльний аналіз. *Психологія особистості*. 2023. № 2. С. 74–85.

56. Мороз Р. А. Когнітивні викривлення як чинник агресивності в підлітковому віці. *Психологія і суспільство*. 2022. № 3. С. 195–208.

57. Піроженко Т. О., Хартман О. Ю. Стиль батьківського виховання та агресивна поведінка підлітків. *Педагогічна і психологічна наука в Україні*. 2023. Т. 3. С. 61–74.

58. Помиткіна Л. В. Психологічні захисти особистості підлітка: діагностика та корекція. Організаційна психологія. *Економічна психологія*. 2022. № 1. С. 50–61.

59. Помиткіна Л. В., Хомутич В. Ю. Агресивність як риса особистості підлітка: структура та діагностика. Зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2023. Вип. 22. С. 134–148.

60. Помиткіна Л. В., Швець Д. В. Проекція та заміщення як чинники агресивної поведінки підлітків. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2022. № 3. С. 97–108.

61. Рибалка В. В. Психодинамічні механізми агресивності в підлітковому віці: зв'язок захистів і агресії. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2023. № 2(61). С. 140–151.

62. Рибалка В. В. Травма-informed підхід у роботі з агресивними підлітками в умовах воєнного часу. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2023. № 3(62). С. 84–96.

63. Рибалка В. В., Проценко О. В. Домашнє насильство як чинник агресивності дітей підліткового віку. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2022. № 2(58). С. 83–95.

64. Рибалка В. В., Швець Д. В. Механізми психологічного захисту та агресивна поведінка: психодинамічний аналіз. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2023. № 1(60). С. 97–108.

65. Савченко О. В. Медіація однолітків як засіб профілактики булінгу в школі. *Соціальна психологія*. 2022. № 2. С. 84–96.

66. Савченко О. В., Міщенко М. С. Групова динаміка та агресивна поведінка підлітків: аналіз чинників булінгу. *Соціальна психологія*. 2023. № 1. С. 139–151.

67. Сердюк Л. З. Методи математичної статистики у психологічному дослідженні агресивності. *Психологія і суспільство*. 2022. № 4. С. 140–151.

68. Сердюк Л. З., Купрієнко Н. В. Соціально-психологічні детермінанти агресивної поведінки в підлітковому середовищі. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2022. № 2–3. С. 87–96.

69. Синявська О. О., Шевченко Н. Ф. Психологічна служба в умовах воєнного часу: виклики та ресурси. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2023. № 1. С. 84–96.

70. Титаренко Т. М. Оцінка ефективності психокорекційних програм для агресивних підлітків: критерії та методи. *Психологія і суспільство*. 2023. № 1. С. 84–101.

71. Титаренко Т. М. Психологічний профіль агресивного підлітка: комплексний підхід до діагностики. *Психологія і суспільство*. 2023. № 3. С. 73–84.

72. Титаренко Т. М., Лепіхова Л. А. Агресивність підлітків в умовах воєнного часу: психологічний аналіз. *Психологія і суспільство*. 2023. № 4. С. 28–41.

73. Титаренко Т. М., Лепіхова Л. А. Вплив воєнного стресу на рівень агресивності підлітків в Україні. *Психологія і суспільство*. 2023. № 4. С. 28–41.

74. Чуйко Г. В. Принцип тріангуляції у психодіагностиці агресивної поведінки підлітків. *Педагогіка і психологія*. 2023. № 2. С. 29–39.
75. Чуйко Г. В., Кривоніс О. Г. Психологічна підтримка підлітків із травматичним досвідом в умовах воєнного конфлікту. *Психологічний часопис*. 2024. № 10(1). С. 44–56.
76. Чуйко Г. В., Кривоніс О. Г. Роль громадянського суспільства та міжнародних організацій у психосоціальній підтримці підлітків в умовах воєнного конфлікту. *Психологічний часопис*. 2023. № 9(3). С. 51–62.
77. Чуйко Г. В., Процик Л. С. Кібербулінг як форма агресії підлітків у цифровому просторі. *Вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. 2024. Вип. 1. С. 108–117.
78. Швець Д. В. Психологічна норма та патологія агресивності: критерії розмежування. *Вісник Національного університету оборони України*. 2024. № 1. С. 201–210.
79. Яблонська Т. М. Медіасередовище як чинник агресивної поведінки підлітків та інструмент її профілактики. *Педагогіка і психологія*. 2024. № 1. С. 117–128.
80. Яблонська Т. М. Психодіагностика як основа індивідуалізації корекції агресивної поведінки підлітків. *Педагогіка і психологія*. 2024. № 2. С. 51–63.

Методика діагностики показників і форм агресії А. Басса і А. Даркі

Методика призначена для діагностики рівня агресивності та ворожості особистості. Дозволяє визначити вісім форм агресивних і ворожих реакцій: фізичну агресію, непряму агресію, роздратування, негативізм, образу, підозрілість, вербальну агресію та почуття провини. На основі отриманих даних розраховуються два інтегральних показники – індекс агресивності та індекс ворожості.

Інструкція: Вам пропонується 75 тверджень, що описують різні реакції та стани людини. Уважно прочитайте кожне твердження і вирішіть, чи є воно характерним для Вас у повсякденному житті. Якщо твердження відповідає Вашій поведінці або почуттям – поставте знак «+», якщо не відповідає – знак «-». Відповідайте чесно, тут немає правильних або неправильних відповідей.

Тестовий матеріал

1. Іноді я не можу стримати бажання завдати шкоди іншим людям.
2. Іноді я поширюю плітки про людей, які мені не подобаються.
3. Я легко дратуюся, але швидко заспокоююся.
4. Якщо мене про щось просять нечемно, я можу відмовитися виконувати прохання.
5. Я не завжди отримую те, що, на мою думку, мені належить.
6. Я знаю, що деякі люди говорять про мене за мою спиною.
7. Якщо мені не подобається поведінка моїх друзів, я даю їм це зрозуміти.
8. Коли мені доводилося когось обманювати, я відчував(ла) докори сумління.
9. Мені здається, що я не здатний(а) вдарити людину.
10. Я ніколи не злюся настільки, щоб кидати речі.
11. Я завжди поблажливо ставлюся до недоліків інших людей.

12. Якщо мені не подобається якесь правило, у мене виникає бажання його порушити.
13. Інші люди майже завжди вміють скористатися сприятливими обставинами.
14. Я насторожено ставлюся до людей, які виявляють до мене більше дружелюбності, ніж я очікував(ла).
15. Я часто не погоджуюся з думкою інших людей.
16. Іноді мені спадають на думку речі, яких я соромлюся.
17. Якщо хтось ударить мене першим, я не буду відповідати тим самим.
18. Коли я роздратований(а), я можу грюкнути дверима.
19. Я набагато дратівливіший(а), ніж здається оточуючим.
20. Якщо хтось намагається мною керувати, я часто роблю навпаки.
21. Мене трохи засмучує моя доля.
22. Мені здається, що багато людей мене не люблять.
23. Я не можу стриматися від суперечки, коли зі мною не погоджуються.
24. Люди, які ухиляються від роботи, повинні відчувати провину.
25. Той, хто ображає мене або мою сім'ю, сам провокує конфлікт.
26. Я не здатний(а) розповідати грубі або образливі жарти.
27. Мене охоплює сильний гнів, коли з мене насміхаються.
28. Коли люди поводяться як начальники, я намагаюся поставити їх на місце.
29. Майже щотижня я зустрічаю когось, хто мені не подобається.
30. Мені здається, що багато людей мені заздять.
31. Я наполягаю на тому, щоб люди поважали мої права.
32. Мене пригнічує те, що я недостатньо роблю для своїх батьків.
33. Люди, які постійно дратують інших, іноді заслуговують на покарання.
34. Я ніколи не перебуваю в поганому настрої через гнів.

35. Якщо зі мною поводяться несправедливо, я не дуже через це переживаю.

36. Якщо хтось мене дратує, я намагаюся не звертати на нього уваги.

37. Хоча я цього не показую, іноді відчуваю заздрість.

38. Іноді мені здається, що з мене насміхаються.

39. Навіть коли я дуже серджуся, я не використовую лайливих слів.

40. Я хотів(ла) б, щоб мої помилки були прощені.

41. Я рідко відповідаю силою, навіть якщо мене вдарили.

42. Коли щось відбувається не так, як я хотів(ла), я можу образитися.

43. Іноді мене дратує сама присутність деяких людей.

44. Немає людини, яку б я по-справжньому ненавидів(ла).

45. Я дотримуюся принципу: «Не довіряй незнайомцям».

46. Якщо хтось мене дратує, я можу прямо висловити все, що про нього думаю.

47. Я роблю речі, про які згодом шкодую.

48. Якщо я дуже розлючуся, то можу вдарити людину.

49. У дитинстві в мене ніколи не було нападів сильного гніву.

50. Я часто почуваюся так, ніби ось-ось вибухну.

51. Якби люди знали, що я насправді відчуваю, їм було б важко зі мною працювати.

52. Я часто замислююся над прихованими мотивами людей, які роблять мені щось приємне.

53. Коли на мене кричать, я починаю кричати у відповідь.

54. Невдачі сильно мене засмучують.

55. Я вступаю в бійки не частіше й не рідше за інших людей.

56. Я пам'ятаю випадки, коли був(ла) настільки сердитий(а), що хотів(ла) щось зламати.

57. Іноді я відчуваю, що готовий(а) першим(ою) почати бійку.

58. Іноді мені здається, що життя ставиться до мене несправедливо.

59. Раніше я вважав(ла), що більшість людей говорить правду, але тепер сумніваюся в цьому.
60. Я лаюся лише тоді, коли дуже злий(а).
61. Коли я поводжуся неправильно, мене мучить сумління.
62. Якщо для захисту своїх прав потрібно застосувати фізичну силу, я готовий(а) це зробити.
63. Іноді я виражаю свій гнів, ударяючи кулаком по столу.
64. Я можу бути грубим(ою) з людьми, які мені не подобаються.
65. У мене немає ворогів, які хотіли б завдати мені шкоди.
66. Я не вмію поставити людину на місце, навіть коли вона цього заслуговує.
67. Я часто думаю, що багато чого в житті зробив(ла) неправильно.
68. Я знаю людей, які можуть спровокувати мене на бійку.
69. Я не дратуюся через дрібниці.
70. Мені рідко здається, що люди навмисно хочуть мене образити або розсердити.
71. Я часто погрожую людям, хоча не збираюся виконувати свої погрози.
72. Останнім часом я став(ла) більш дратівливим(ою).
73. Під час суперечки я часто підвищую голос.
74. Зазвичай я намагаюся приховувати свою неприязнь до інших людей.
75. Я краще погоджуся з кимось, ніж вступатиму в суперечку.

Опитувальник агресії А. Басса і М. Пеппі (Aggression Questionnaire, AQ)

Опитувальник призначений для комплексної оцінки агресивності особистості та дозволяє виміряти чотири її компоненти: фізичну агресію (схильність до фізичних дій проти інших), вербальну агресію (вираження негативних почуттів через мовлення), гнів (емоційне збудження і готовність до агресії) та ворожість (когнітивна установка недовіри і підозрілості щодо оточуючих). На основі чотирьох субшкал розраховується загальний індекс агресивності.

Інструкція: Вам пропонується 29 тверджень. Уважно прочитайте кожне з них і оцініть, наскільки воно відповідає Вашій поведінці та почуттям у повсякденному житті. Використовуйте таку шкалу оцінювання: 1 – зовсім не властиво, 2 – мало властиво, 3 – інколи властиво, 4 – властиво, 5 – дуже властиво. Поставте відповідний бал навпроти кожного твердження. Намагайтеся відповідати щиро – правильних або неправильних відповідей не існує.

Тестовий матеріал

1. Деякі мої друзі вважають мене запальною людиною.
2. Якщо мене сильно роздратувати, я можу вдарити іншу людину.
3. Іноді мені важко стримати бажання вдарити когось.
4. Я відкрито висловлюю свою незгоду друзям.
5. Якщо мене достатньо спровокувати, я можу втратити самоконтроль.
6. Іноді мені здається, що я ось-ось вибухну.
7. Я часто не погоджуюся з іншими людьми.
8. Якщо хтось ударить мене першим, я відповім тим самим.
9. Коли люди мене дратують, я можу прямо сказати їм, що про них думаю.

10. Іноді мені здається, що доля поставилася до мене несправедливо.
11. Мені важко утриматися від суперечки, коли хтось зі мною не погоджується.
12. Люди, які постійно дратують інших, іноді заслуговують на покарання.
13. Я легко виходжу з себе, але швидко заспокоююся.
14. Коли мене сильно роздратувати, я можу вдарити людину.
15. Я вважаю себе врівноваженою людиною.
16. Іноді я дивуюся, чому відчуваю такий сильний гнів.
17. Якщо мене дуже розсердити, я можу вдарити людину.
18. Іноді мені здається, що життя ставиться до мене несправедливо.
19. Я знаю, що деякі мої друзі обговорюють мене за моєю спиною.
20. Деякі люди настільки мене провокували, що це призводило до бійки.
21. Іноді я втрачаю самовладання без видимої причини.
22. Я насторожено ставлюся до незнайомих людей і можу підозрювати їх у недоброзичливому ставленні.
23. Я не бачу вагомих причин для того, щоб ударити людину.
24. Іноді я заздрю людям, яким щастить більше за мене.
25. Я знаю, що деякі мої друзі поширюють про мене плітки.
26. Я брав(ла) участь у більшій кількості бійок, ніж більшість людей.
27. Коли люди надто люб'язні зі мною, я замислююся над їхніми справжніми намірами.
28. Я виходжу з себе швидше, ніж більшість людей.
29. Іноді мені важко зрозуміти, чому я буваю таким(ою) запальним(ою).

Методика дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера

Методика призначена для вимірювання локусу контролю — індивідуальної схильності людини пояснювати події свого життя або власними зусиллями (інтернальний локус контролю), або зовнішніми обставинами та випадком (екстернальний локус контролю). Методика дозволяє визначити загальний рівень суб'єктивного контролю, а також його прояви у конкретних сферах: досягнень, невдач, сімейних стосунків, міжособистісних відносин та здоров'я.

Інструкція: Вам пропонується 44 пари тверджень. Уважно прочитайте кожна пару і оберіть із двох тверджень – «а» або «б» – те, яке більшою мірою відповідає Вашій точці зору або Вашому баченню того, як влаштоване життя. Правильних або неправильних відповідей немає – важлива Ваша особиста думка. Намагайтеся не пропускати жодної пари тверджень.

Тестовий матеріал

1. А) Діти рідше потрапляють у неприємності, якщо батьки ставляться до них більш суворо.

В) Якщо діти потрапляють у неприємності, то найчастіше це є наслідком їхніх власних вчинків.

2. А) Більшість нещасть у житті людей спричинені невдачею.

В) Більшість нещасть є результатом власних помилок людей.

3. А) Рано чи пізно мої заслуги будуть належним чином оцінені.

В) Якщо я не докладатиму зусиль, мої досягнення можуть залишитися непоміченими.

4. А) Твердження про несправедливе ставлення вчителів до учнів здебільшого перебільшенні.

В) Більшість учнів не усвідомлює, наскільки їхні оцінки можуть залежати від випадкових обставин.

5. А) Без певної частки удачі неможливо стати хорошим керівником.
В) Здібні люди, які не стали керівниками, не змогли повністю реалізувати свої можливості.
6. А) Що б ви не робили, завжди знайдуться люди, яким ви не сподобаєтеся.
В) Якщо людина не подобається іншим, зазвичай вона не вміє будувати стосунки з людьми.
7. А) Спадковість відіграє вирішальну роль у формуванні характеру та поведінки людини.
В) Характер і поведінка людини формуються переважно під впливом життєвого досвіду.
8. А) Я помітив(ла), що події зазвичай відбуваються так, як їм судилося.
В) Я вважаю, що краще самостійно приймати рішення й діяти, ніж покладатися на долю.
9. А) Для добре підготовленого учня несправедливих іспитів майже не буває.
В) Дуже часто питання на іспитах настільки мало пов'язані з навчальним матеріалом, що підготовка не допомагає.
10. А) Успіх є наслідком наполегливої праці й мало залежить від удачі.
В) Для того щоб досягти успіху в житті, важливо мати впливових знайомих або родичів.
11. А) Звичайні громадяни можуть впливати на рішення органів влади.
В) Світом керують люди при владі, а пересічна людина практично нічого не може змінити.
12. А) Якщо я щось планую, то зазвичай впевнений(а), що зможу це реалізувати.
В) Планувати наперед не завжди доцільно, оскільки багато що залежить від обставин.
13. А) Існують люди, які є по-справжньому поганими.

В) У кожній людині можна знайти щось хороше.

14. А) Досягнення бажаного залежить насамперед від мене, а не від удачі.

В) Коли все складається на мою користь, це часто є результатом удачі.

15. А) Часто керівниками стають ті, кому пощастило опинитися в потрібному місці в потрібний час.

В) Ефективність керівника визначається його здібностями, а не удачею.

16. А) Більшість людей не може вплинути на запобігання війнам.

В) Люди можуть запобігати війнам, якщо активно працюють над вирішенням конфліктів між країнами.

17. А) Більшість людей не усвідомлює, наскільки їхнє життя залежить від випадкових обставин.

В) Насправді такого явища, як удача, не існує.

18. А) Людина повинна завжди визнавати свої помилки.

В) У багатьох випадках краще не афішувати власні помилки.

19. А) Не завжди легко зрозуміти, чи подобаєшся ти іншій людині.

В) Кількість друзів значною мірою залежить від особистих якостей людини.

20. А) Зрештою, добро й зло в житті людини врівноважують одне одного.

В) Більшість нещасть є наслідком нездатності, неосвіченості або лінощів.

21. А) Якщо докладати достатньо зусиль, можна завоювати прихильність більшості людей.

В) Люди рідко змінюють своє ставлення під впливом бажань інших.

22. А) Події мого життя насамперед залежать від мене самого(самої).

В) Іноді мені здається, що я недостатньо контролюю своє життя.

23. А) Часто важко зрозуміти справжні мотиви дій політиків.

В) Громадяни несуть відповідальність за якість влади, яку вони обирають.

24. А) Більшість людей можуть добре виконувати свою роботу, якщо докладають достатньо зусиль.

В) Для досягнення успіху важливими є сприятливі умови.

25. А) Я завжди відчуваю відповідальність за свої вчинки.

В) Мені часто здається, що мої дії мало на що впливають.

26. А) Коли я незадоволений(а) собою, то схильний(а) пояснювати свою поведінку обставинами.

В) Людину не варто суворо засуджувати за невдачу, якщо вона не мала можливості досягти успіху.

27. А) За наполегливості можна подолати більшість бюрократичних перешкод.

В) Спроби боротися із системою часто призводять до негативних наслідків.

28. А) Іноді мені важко зрозуміти, за якими критеріями деякі вчителі оцінюють учнів.

В) Між моїми зусиллями та отриманими оцінками існує прямий зв'язок.

29. А) Активна участь у громадському житті дає можливість впливати на події в місті.

В) Вплив громадян на події в місті залежить від готовності місцевої влади їх слухати.

30. А) Ніхто не має права вказувати мені, як я повинен(на) діяти.

В) Я поважаю авторитет і дотримуюся встановлених правил.

31. А) Часто мені здається, що від випадкових неприємностей неможливо повністю захиститися.

В) Іноді я відчуваю, що обставини обмежують мій вибір.

32. А) У грі я надаю перевагу перемозі, досягнутій завдяки власним умінням.

В) Мені подобаються ігри, результат яких залежить переважно від удачі.

33. А) Часто неможливо передбачити думки та вчинки інших людей.

В) Загалом я можу зрозуміти, що думає людина і як вона поводитиметься.

34. А) Якщо досягнення мети повністю залежить від удачі, я не бачу сенсу надто старатися.

В) Якщо я чогось дуже хочу, я докладаю максимум зусиль для досягнення мети.

35. А) Зазвичай я вважаю, що далекоглядне планування не завжди має сенс.

В) Я намагаюся знаходити позитивні сторони в будь-якій ситуації.

36. А) Деякі речі, яких мене навчили вдома, принесли мені більше шкоди, ніж користі.

В) Сімейне виховання є одним із найважливіших чинників формування особистості.

37. А) Якщо щось для мене справді важливе, я можу цього досягти.

В) Часто мені не вдається отримати бажане через обставини, які від мене не залежать.

38. А) Те, ким є людина, більше залежить від її характеру, ніж від середовища, у якому вона виросла.

В) Погана поведінка людини є наслідком неправильного виховання.

39. А) Більшість проблем у стосунках можна вирішити, якщо обидві сторони цього хочуть.

В) Деякі люди не здатні побудувати гармонійні стосунки, незалежно від своїх зусиль.

40. А) Люди часто конфліктують через нестачу терпіння.

В) Багато конфліктів виникає через надмірну зосередженість людей на власних інтересах.

41. А) Я схильний(а) вважати, що більшість подій у моєму житті визначаються зовнішніми обставинами.

В) Я не вірю, що зовнішні обставини визначають моє життя.

42. А) Більшість учнів не усвідомлює, наскільки їхні оцінки можуть залежати від випадкових чинників.

В) Випадкових оцінок не буває – кожна оцінка є заслуженою.

43. А) Хороший керівник – це людина, яка бере на себе відповідальність за свої рішення.

В) Хороший керівник – це той, хто вміє ефективно розподіляти відповідальність між підлеглими.

44. А) Я часто відчуваю, що мало контролюю своє життя і що багато чого залежить від зовнішніх обставин.

В) Я сам(а) несу відповідальність за те, що відбувається в моєму житті.

**Опитувальник психологічних захистів Р. Плутчика, Г. Келлермана і Г. Р.
Конте (Life Style Index, LSI)**

Опитувальник призначений для діагностики механізмів психологічного захисту особистості – несвідомих способів, якими людина захищає себе від тривоги, внутрішніх конфліктів і неприємних переживань. Методика дозволяє виявити вираженість восьми основних захисних механізмів: заперечення, витіснення, регресія, компенсація, проекція, заміщення, інтелектуалізація та реактивне утворення, а також визначити загальну напруженість психологічних захистів.

Інструкція: Вам пропонується 92 твердження, що описують різні думки, почуття та особливості поведінки людини. Уважно прочитайте кожне твердження і вирішіть, чи є воно правдивим стосовно Вас. Якщо твердження відповідає Вашому типовому стану або поведінці – поставте знак «+», якщо не відповідає – знак «-». Не витрачайте багато часу на обдумування кожної відповіді – зазвичай перша реакція є найбільш точною. Намагайтеся не пропускати жодного твердження.

Тестовий матеріал

1. Мені дуже легко знаходити спільну мову з людьми.
2. Я сплю більше, ніж більшість людей, яких знаю.
3. У моєму житті завжди є людина, на яку я хотів(ла) б бути схожим(ою).
4. Коли мені надають медичну допомогу, я зазвичай хочу знати мету кожної процедури.
5. Якщо я чогось хочу, мені важко чекати, поки це станеться.
6. Я легко ніяковію або червонію.
7. Однією з моїх головних переваг є вміння контролювати себе.
8. Іноді я відчуваю непереборне бажання вдарити кулаком по стіні.

9. Я легко виходжу з себе.
10. Якщо хтось штовхає мене в натовпі, мені хочеться штовхнути його у відповідь.
11. Я рідко пам'ятаю свої сни.
12. Мене дратують люди, які люблять командувати іншими.
13. Я часто почуваюся збудженим(ою) або неспокійним(ою).
14. Я вважаю себе дуже розумною людиною.
15. Навіть під час тривалих поїздок мені рідко буває нудно.
16. Є люди, яких мені дуже важко терпіти.
17. Якщо хтось намагається мене обдурити, я зазвичай це помічаю і не дозволяю себе ошукати.
18. Я не дуже добре розбираюся в технічних питаннях.
19. Мені здається, що я не завжди можу висловити свої почуття до близьких людей.
20. Часто мені здається, що люди використовують мене у власних інтересах.
21. Коли я втомлений(а), мене легко дратують інші люди.
22. Я часто звинувачую себе у виникненні проблем.
23. Мені важко відмовляти людям.
24. Якщо в мене не виходить побудувати картковий будиночок, мені хочеться його зруйнувати.
25. У громадському транспорті я часто хвилююся через свій зовнішній вигляд.
26. Мене дратують люди, які люблять вихвалитися.
27. Мені подобається брати участь у дискусіях.
28. Більшість свого вільного часу я проводжу вдома.
29. Мені складно спілкуватися з дуже привабливими людьми.
30. Коли мене критикують, іноді мені хочеться відповісти агресією.
31. Загалом мені здається, що оточуючі недостатньо мене цінують.
32. Коли мені погано, я намагаюся не думати про це.

33. Сільський спосіб життя мені подобається більше, ніж міський.
34. Зі мною нелегко знаходити спільну мову.
35. Якщо в мене виникають неприємні думки, я намагаюся їх відганяти.
36. Я частіше думаю про приємне, ніж про неприємне.
37. Я добре знаю, що потрібно робити, щоб мати гарний вигляд.
38. Якщо мене образили, я намагаюся відплатити тим самим.
39. Я хвилююся, коли помічаю, що на мене дивиться незнайома людина.
40. Якщо хтось мене провокує, я спочатку намагаюся спокійно поговорити.
41. Іноді мені здається, що я надто переймаюся думкою інших людей про мене.
42. Буває, що мене охоплює гнів, хоча я не одразу це усвідомлюю.
43. Я нудьгую частіше, ніж більшість людей.
44. Під час розмови я часто використовую жести.
45. Якщо мені не подобається поведінка моїх дітей, я даю їм це зрозуміти.
46. Мені важко приймати рішення.
47. Іноді мені здається, що я надто критично ставлюся до себе.
48. Мені важко зосереджуватися на роботі або виконанні певного завдання.
49. Я дуже болісно сприймаю критику на свою адресу.
50. Мені рідко сняться кошмари.
51. Коли виникають труднощі, я іноді поводжуся по-дитячому.
52. У стані сильного гніву я можу вдарити людину.
53. Я відчуваю радість, коли дарую подарунки іншим людям.
54. Моя поведінка часто визначається миттєвими поривами та емоціями.
55. Я майже не відчуваю фізичного болю.

56. Після сварки мені важко помиритися з людиною.
57. Іноді мене охоплює бажання зробити щось погане або завдати комусь шкоди.
58. Я серджуся, коли хтось надто наполегливо про щось мене просить.
59. Я рідко відчуваю провину за свої вчинки.
60. Мені важко підтримувати дружні стосунки, тому що я висуваю до них високі вимоги.
61. Я завжди намагаюся залишатися ввічливим(ою), навіть із неприємними мені людьми.
62. Я вважаю, що деякі люди використовують бідність як виправдання власної безвідповідальності.
63. Мені складно говорити людям про свої потреби та очікування.
64. Іноді я сильно захоплююся чимось, але швидко втрачаю інтерес.
65. Мені важко визнавати, що інша людина може мати рацію.
66. Я ніколи не відчуваю образи або гніву на своїх батьків.
67. Я вважаю себе чесною та прямолінійною людиною.
68. Мені не подобається залишатися наодинці.
69. Мені важко повірити, що я міг(могла) вчинити щось погане.
70. Мені часто потрібне схвалення інших, щоб переконатися, що я вчинив(ла) правильно.
71. Мені легко знаходити спільну мову з різними людьми.
72. Іноді я розмовляю сам(а) із собою.
73. Мене щиро хвилюють проблеми інших людей.
74. Після неприємностей мені важко перестати хвилюватися.
75. Мені легко висловлювати власну думку.
76. Я вважаю, що деякі життєві труднощі зумовлені природними особливостями людини.
77. Я дуже люблю готувати їжу.
78. Мені важко зрозуміти власні почуття та переживання.
79. Іноді я відчуваюся дитиною.

80. Я вважаю, що людям не варто надто довіряти.
81. Мені важко говорити про свої почуття.
82. Я часто занурююся у фантазії та мрії.
83. Мені важко переносити ситуації, коли мене ігнорують.
84. Я вважаю, що люди занадто часто скаржаться на свої проблеми.
85. Я рідко запам'ятовуюю обличчя людей.
86. Часто я не можу зрозуміти, чому напередодні почувався(лася) погано.
87. Мені боляче бачити страждання інших людей.
88. Я завжди говорю правду.
89. Я вважаю, що більшості людей не можна повністю довіряти.
90. Я майже не пам'ятаю свого першого дня в школі та інших важливих подій дитинства.
91. Мені подобається займатися активними видами спорту або рухливими іграми навіть заради самого процесу.
92. Мені важко висловлювати свої думки словами.