МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ ОДЕСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

Кафедра психології та педагогіки

Моніторинг і оцінка прояву агресії підлітків в умовах воєнного стану

кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти 2 курсу
заочної форми навчання
Королюк Микола Вікторович

Науковий керівник –
кандидат педагогічних наук
Стрельбицька Світлана
Михайлівна

Рецензент
професор, доктор
психологічних наук
Кобець Олександр Володимирович

Кваліфікаційна робота допущена до захисту
«___» _____20____р., протокол № ____
завідувач (начальник) кафедри _____
кандидат психологічних наук, доцент
_____**Бабчук Олена Григоріївна**
(підпис)

Одеса – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП ……..3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВУ АГРЕСІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ……..7

1.1. Агресія та її різновиди як предмет наукового аналізу у працях українських та зарубіжних дослідників ……..….....7

1.2. Передумови та чинники виникнення агресії у підлітковому віці ……..…11

1.3. Психолого-педагогічні підходи та засоби корекції агресивної поведінки підлітків …….……...…….20

1.4. Моніторинг та оцінка як інструменти виявлення впливу воєнного стану на прояв агресії підлітків…….……..24

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ АГРЕСІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ ……28

2.2. Організація емпіричного дослідження агресії підлітків в умовах війни …28

2.1. Діагностичний інструментарій моніторингу та оцінки рівня прояву агресії підлітків в умовах воєнного стану .....……....36

2.3. Аналіз, інтерпретація та узагальнення отриманих результатів дослідження.....42

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ АГРЕСІЇ У ПІДЛІТКІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ…….....44

3.1. Психолого-педагогічні підходи, методи та заходи щодо зниження та подолання рівня агресії підлітків…….44

3.2. Корекційно-розвивальна програма профілактики агресії підлітків ……52

ВИСНОВКИ…….59

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……..……63

ДОДАТКИ……..68

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується високим рівнем соціальної напруженості, зумовленої тривалим воєнним станом, що безпосередньо впливає на психоемоційний стан та поведінку підростаючого покоління. Особливо вразливою у цих умовах є підліткова вікова група, оскільки саме в цей період відбуваються інтенсивні особистісні, емоційні та соціальні зміни. Війна як екстремальний чинник посилює внутрішні конфлікти, відчуття небезпеки, тривоги та фрустрації, що нерідко знаходить відображення у зростанні агресивних форм поведінки.

Проблема агресії підлітків набуває особливої гостроти в освітньому та соціальному середовищі, де все частіше фіксуються прояви вербальної, фізичної та непрямої агресії, конфліктність у взаєминах з однолітками й дорослими, а також різні форми девіантної поведінки. Ускладнює ситуацію й те, що сучасні українські підлітки увійшли у воєнну реальність після тривалого періоду соціальної ізоляції, пов’язаної з карантинними обмеженнями, що додатково підірвало їхні адаптаційні ресурси.

В умовах війни агресія дедалі частіше стає поширеною моделлю реагування на стрес, невизначеність і втрату контролю над життєвими обставинами. Це зумовлює необхідність не лише корекційної роботи, а й системного моніторингу та об’єктивної оцінки проявів агресивної поведінки підлітків з урахуванням специфіки воєнного контексту. Актуальність дослідження посилюється також відсутністю єдиного підходу до трактування феномену агресії в умовах війни, що ускладнює розробку ефективних психолого-педагогічних заходів профілактики та корекції.

Теоретико-методологічну основу роботи становлять положення вітчизняних і зарубіжних психологічних та педагогічних концепцій, у межах яких агресія розглядається як складний багатофакторний феномен. У дослідженні Т. Дзюба [13], Т. Карпінська [22], використано ідеї психоаналітичного підходу до розуміння агресії, як внутрішнього потягу,

теорії соціального навчання, що пояснюють агресивну поведінку як результат засвоєння соціальних моделей, фрустраційної теорії, а також сучасні уявлення про агресію як реакцію на хронічний стрес і травматичний досвід.

Методологічним підґрунтям роботи є системний, діяльнісний та особистісно орієнтований підходи М. Берестюк [7], О. Дроздов [14]. Т. Журавель [16], В. Павелкін [25], Г. Хоменко [43], які дозволяють розглядати агресивну поведінку підлітків у взаємозв'язку з умовами їхнього життя, соціальним оточенням і рівнем психоемоційної зрілості. Важливе місце відведено положенням вікової психології розглянута Н. Волянюк [40], М. Заброцький [17], що розкривають специфіку підліткового віку як кризового етапу розвитку особистості, а також концепціям психолого-педагогічної корекції та профілактики поведінкових відхилень.

Об'єкт дослідження – є агресивна поведінка підлітків у соціально-психологічних умовах воєнного стану.

Предмет дослідження – виступають особливості прояву, рівні, форми та динаміка агресивної поведінки підлітків в умовах воєнного стану, а також психолого-педагогічні засоби її моніторингу, оцінки та корекції.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей прояву агресії у підлітків в умовах воєнного стану, а також здійснення моніторингу й оцінки рівня агресивності з подальшим визначенням ефективних психолого-педагогічних шляхів її корекції.

Гіпотеза дослідження. У дослідженні висунуто припущення, що воєнний стан як хронічний стресогенний чинник спричиняє підвищення рівня агресивної поведінки підлітків, змінює її форми та способи прояву. Передбачається, що систематичний моніторинг і цілеспрямована психолого-педагогічна корекційно-профілактична робота сприятимуть зниженню інтенсивності агресивних реакцій, розвитку навичок емоційної саморегуляції та формуванню соціально прийнятних моделей поведінки у підлітковому середовищі.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати науково-теоретичні підходи до розуміння феномену агресії та агресивної поведінки в контексті сучасних психологічних і педагогічних досліджень.

2. Визначити основні соціально-психологічні та індивідуально-особистісні чинники виникнення і посилення агресивних проявів у підлітковому віці в умовах воєнного стану.

3. Обґрунтувати доцільність використання моніторингу та оцінювання як інструментів виявлення рівня та особливостей прояву агресії у підлітків.

4. Підібрати й апробувати діагностичний інструментарій для визначення рівнів і форм агресивної поведінки підлітків в умовах тривалого стресового впливу війни.

5. Проаналізувати та узагальнити результати емпіричного дослідження з метою виявлення кількісних і якісних характеристик агресивних проявів у підлітків.

6. Розробити та теоретично обґрунтувати психолого-педагогічні рекомендації й корекційно-розвивальну програму, спрямовану на профілактику та зниження рівня агресивної поведінки підлітків в умовах воєнного стану.

Методи дослідження. Для розв’язання поставлених завдань у роботі було використано комплекс взаємодоповнювальних методів. На теоретичному рівні застосовувалися аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення наукових джерел з проблеми агресивної поведінки підлітків і впливу воєнного стану на їх психоемоційний розвиток.

Емпіричний блок дослідження передбачав використання психодіагностичних методик, спрямованих на моніторинг та оцінку рівня й форм агресії у підлітків, а також методи спостереження, опитування та тестування.

Для інтерпретації результатів було залучено кількісні та якісні методи аналізу отриманих даних, що дало змогу виявити особливості проявів

агресивної поведінки в умовах воєнного стану та оцінити ефективність психолого-педагогічних заходів корекції.

Наукова новизна полягає в комплексному підході до вивчення агресивної поведінки підлітків в умовах воєнного стану через поєднання теоретичного аналізу з систематичним моніторингом та оцінкою її проявів. У дослідженні уточнено зміст і структуру агресивних реакцій підлітків з урахуванням впливу воєнного стресу, а також обґрунтовано доцільність використання інтегрованих психолого-педагогічних заходів корекції в освітньому середовищі.

Практичне значення полягає в можливості їх використання в роботі психологів, соціальних педагогів та педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти для здійснення моніторингу й оцінки агресивної поведінки підлітків у кризових умовах. Матеріали роботи можуть бути застосовані при розробці та впровадженні корекційно-профілактичних програм, спрямованих на зниження рівня агресії, розвиток навичок емоційної саморегуляції та формування конструктивних моделей поведінки. Окрім цього, результати дослідження можуть бути використані в освітньому процесі під час викладання психологічних і педагогічних дисциплін та підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Структура магістерської роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. У першому розділі висвітлено теоретичні засади дослідження агресії підлітків і проаналізовано вплив воєнного стану на її прояви. Другий розділ присвячено організації та результатам емпіричного дослідження рівнів агресивної поведінки підлітків. У третьому розділі обґрунтовано психолого-педагогічні заходи та представлено корекційно-розвивальну програму профілактики агресії в умовах війни.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВУ АГРЕСІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

1.1. Агресія та її різновиди як предмет наукового аналізу у працях українських та зарубіжних дослідників

Людська поведінка, у тому числі й агресивна, формується під впливом широкого кола взаємопов'язаних явищ і процесів, а також складної взаємодії різноманітних факторів. Ці чинники можуть мати як безпосередній, так і опосередкований характер, бути внутрішніми або зовнішніми за походженням, проявлятися в різних життєвих обставинах і набувати багатьох форм. Вони відображають індивідуальний життєвий досвід особистості, накопичений у вигляді знань, уявлень, переконань і навичок, та можуть функціонувати як на усвідомленому рівні, так і на рівні несвідомих психічних процесів.

Агресія розглядається як природна й динамічна характеристика людської активності, тісно пов'язана з адаптаційними можливостями особистості. Вона є невід'ємною складовою людського існування та має біологічні витоки. З еволюційної точки зору людині притаманні два базові механізми реагування на загрозу – агресія та втеча. У цьому контексті агресія може виступати як природна модель поведінки, що забезпечує пристосування до складних умов життєдіяльності та сприяє задоволенню актуальних потреб у ситуаціях стресу, депривації або фрустрації. Агресивність, своєю чергою, трактується як відносно стійка схильність або готовність особистості реалізовувати агресивні поведінкові стратегії у відповідь на зовнішні чи внутрішні подразники [43].

Науковий інтерес до феномену агресії в межах психології почав активно формуватися наприкінці XIX століття. Перші теоретичні спроби пояснення агресивної поведінки мали дещо спрощений характер. Так, У. Джеймс пов'язував агресію з інстинктом ворожості, а В. Мак-Доуголл зараховував агресивність до переліку дванадцяти базових людських інстинктів. На початку XX століття розвиток психоаналітичного та біхевіористичного напрямів сприяв формуванню двох ключових концепцій агресії: як вродженої, інстинктивної властивості людини та як реакції на несприятливі зовнішні

впливи. З. Фрейд, аналізуючи природу людської поведінки, вводив поняття інстинкту «Танатос», який виявляється у несвідомому прагненні до руйнування, тоді як А. Адлер розглядав агресію як спосіб компенсації почуття неповноцінності. Водночас більшість ранніх концепцій характеризувалися недостатньою емпіричною обґрунтованістю. Однією з перших теорій, що спиралася на експериментальні дослідження, стала теорія «фрустрації–агресії» [8].

Сучасна психологічна наука не пропонує єдиного трактування понять агресії та агресивності. Так, Т. Журавель та Є. Грицай розглядали агресію як природну реакцію, спрямовану на захист життєвого простору та ресурсів [19]. Т. Дзюба визначав агресію як прагнення до домінування [13, с. 45], тоді як В. Павелкін інтерпретував її як відповідь особистості на ворожі або загрозливі умови соціального середовища [28].

Узагальнення західних наукових концепцій дозволяє виокремити три провідні напрями у вивченні агресії. Перший охоплює теорії, що розглядають агресивність як вроджений інстинкт людини. Другий напрям інтерпретує агресію як реакцію на фрустрацію. Агресивна поведінка виникає як автоматична відповідь організму на блокування потреб або перешкоди на шляху досягнення мети, що порушує внутрішню рівновагу та емоційний комфорт людини. Третій напрям базується на теорії соціального навчання, відповідно до якої агресія формується у процесі соціалізації шляхом спостереження та наслідування моделей поведінки, що демонструються значущими іншими або закріплюються соціальним підкріпленням. На сьогодні саме цей підхід вважається одним із найбільш ефективних у поясненні та прогнозуванні агресивної поведінки [17, с. 56].

Підхід В. Товт, ґрунтується на уявленні про накопичення специфічної енергії в нервовій системі людини, яка зумовлює зростання внутрішньої напруги та потребує виходу у формі поведінкової активності. Водночас Лоренц, на відміну від Фрейда, розглядав агресію передусім як адаптивний

механізм, необхідний для збереження рівноваги та виживання, а не як деструктивний або саморуйнівний імпульс [41].

У підході Л. Зінченко визначає агресію як будь-яку форму дій, спрямованих на заподіяння шкоди або створення загрози для іншої людини [18]. Поряд із цим у наукових працях зустрічається і позитивна інтерпретація агресії, згідно з якою вона бачиться як активність, орієнтована на самоствердження, мобілізацію внутрішніх ресурсів та подолання зовнішніх труднощів.

М. Берестюк акцентує увагу на тому, що агресивна поведінка широко представлена у повсякденному житті – у сімейних стосунках, масмедіа, субкультурах, соціальних мережах. Спостерігаючи, що агресивні дії можуть приносити успіх або сприяти досягненню бажаних результатів, діти та підлітки засвоюють відповідні поведінкові стратегії. За умови регулярного підкріплення таких моделей формується уявлення про агресію як ефективний інструмент впливу та досягнення цілей у міжособистісній взаємодії. Дослідження підтверджують, що різні форми агресивної поведінки можуть закріплюватися завдяки механізмам інструментального навчання [7].

У результаті аналізу численних емпіричних досліджень було визначено критерії, за якими поведінка може бути кваліфікована як агресивна. Науковці, серед яких О. Балакірєва та Ю. Галустян, наголошують, що ключовими ознаками агресії є намір заподіяти шкоду, фактичне її завдання та порушення усталених соціальних норм. Саме ці параметри виступають базовими при оцінюванні агресивних дій [3, с. 6].

Соціально-нормативний контекст відіграє провідну роль у сприйнятті та інтерпретації агресивної поведінки. Згідно з цим підходом, асоціальні дії зазвичай розцінюються як агресивні, тоді як поведінка, що відповідає прийнятим нормам і правилам, не вважається агресією. Водночас оцінка одного й того самого вчинку може суттєво відрізнятися залежно від позиції агресора, жертви чи спостерігача, а також від культурних і соціальних стандартів, що домінують у конкретному середовищі [28].

Важливим є також розмежування понять «агресія» та «агресивність». Більшість психологів сходяться на думці, що агресивність є потенційно властивою кожній людині рисою, пов'язаною зі здатністю до активної взаємодії зі світом і задоволення базових потреб. У цьому сенсі агресивність може мати як негативні, так і позитивні прояви. Її конструктивний бік виявляється в ініціативності, наполегливості, готовності долати перешкоди та саморозвиватися. Натомість деструктивні прояви агресивності пов'язані з порушенням соціальної адаптації, конфліктністю та завданням шкоди оточенню через ігнорування моральних і соціальних норм [33].

Підхід Т. Журавель, К. Сергеєва та О. Шаровара зосереджується на взаємозв'язку агресії з тривожністю. Агресивна поведінка розглядається як своєрідний захисний механізм або «маска» тривоги, яка дозволяє особистості зменшити внутрішнє напруження, не демонструючи власної вразливості відкрито. У цьому випадку агресія стає формою непрямого вираження глибинних емоційних переживань [19, с. 78].

На основі узагальнення науково-психологічної літератури виокремлено ключові компоненти агресивності: емоційний, що охоплює стійкі переживання гніву, роздратування та злості; когнітивний, пов'язаний з агресивними думками, переконаннями та інтерпретаціями поведінки інших як ворожої; поведінковий, який відображає готовність до агресивних дій; спонукальний, що виявляється у внутрішній потребі реалізації агресії; контрольно-регулюючий, який характеризує здатність особистості усвідомлювати та контролювати власні агресивні реакції [16; 27].

Отже, агресія постає як складний і багатовимірний феномен, що перебуває у полі уваги різних наукових напрямів. Її розуміння змінюється залежно від теоретичних підходів – від інстинктивних і фрустраційних до соціально-когнітивних та культурно обумовлених. Сучасні концепції підкреслюють значення соціального контексту, системи норм і особистісних характеристик у формуванні агресивної поведінки. Вивчення агресії як цілісного процесу, що охоплює емоційні, когнітивні, поведінкові та соціальні

аспекти, є необхідною умовою для розробки ефективних стратегій її профілактики та регуляції.

1.2. Передумови та чинники виникнення агресії у підлітковому віці

На основі аналізу наукової літератури: Т. Наумович [1], Н. Бафталовська [4] та Л. Зінченко [18] агресивна поведінка підлітків розглядається як мотивована деструктивна форма реагування, що суперечить усталеним суспільним нормам, завдає шкоди об'єктам нападу та нерідко має руйнівні наслідки і для самого підлітка, провокуючи фізичні, моральні втрати в інших або викликаючи у них стійкий психологічний дискомфорт. У цьому розумінні агресія виходить за межі «емоційного спалаху» й постає як поведінкова дія або система дій, у яких поєднуються намір, напруга, спосіб її вираження та очікуваний результат. Важливо, що агресивні прояви можуть бути як прямими, так і опосередкованими, а отже, зовнішня «нешкідливість» окремих учинків не завжди відображає їхній реальний психологічний зміст.

У межах підходів Т. Журавель та Є. Грицай описали спектр агресивних реакцій у підлітків: фізичну агресію як застосування сили проти іншої особи; непряму агресію, що реалізується через чутки, плітки, демонстративні афекти на кшталт крику чи тупотіння; дратівливість як готовність до запальності та грубості; негативізм як опозиційність щодо авторитету та правил, що варіює від пасивного опору до активних дій; образу як поєднання ненависті й заздрості, пов'язане з переживанням гніву та незадоволеності; недовірливість як установку на обережність і переконаність у недобрих намірах інших; вербальну агресію, що передає негативні почуття через форму висловлювання (крик, сварка, вереск) або через зміст (погрози, прокляття); а також почуття провини, коли ставлення до себе чи до власних дій супроводжується переконанням у «поганості» або неправильності поведінки [16]. Така типологія є цінною тим, що підкреслює неоднорідність агресії: вона може бути спрямована назовні, маскуватися соціально прийнятними формами або

повертатися всередину, формуючи самообвинувачення й внутрішню жорсткість.

На думку Т. Карпінської формування агресивної поведінки підлітків зумовлюється сукупністю причин, які доцільно розглядати на перетині об'єктивних і суб'єктивних чинників. До об'єктивних відносяться соціально-економічні умови, здатні підтримувати у підлітків мотивацію до насильства та жорстокості: економічна нестабільність, кризові явища, безробіття, різке розшарування на «багатих і бідних», що нерідко супроводжується демонстрацією в медіа привабливих, але недосяжних стандартів життя. У такому контексті посилюється досвід фрустрації, відчуття несправедливості та знецінення власних зусиль, а це створює психологічне підґрунтя для ворожості. Водночас зниження моральних вимог до себе й до соціального оточення, послаблення відповідальності, втрата культурних та духовних орієнтирів також можуть підживлювати агресивність, оскільки руйнуються внутрішні обмежувачі, що зазвичай стримують жорстокі дії. Суб'єктивні причини охоплюють індивідуальні психічні особливості, зокрема психічні аномалії; окремо підкреслюється, що хронічні психічні захворювання здатні провокувати жорстокість і агресію, а при епілепсії описується різка зміна настрою й вороже ставлення до оточення [22]. Проте навіть за наявності таких факторів агресія не є автоматичним «вироком» – частіше вона виникає як результат накладання вразливості на несприятливі обставини та дефіцит підтримки.

У сучасних пояснювальних моделях, а саме в дослідженнях Т. Журавель агресивної поведінки підлітків увага зосереджується на взаємодії кількох взаємопов'язаних рівнів. Виділяється індивідуальний рівень, пов'язаний із психобіологічними передумовами асоціальної поведінки, які можуть гальмувати соціальну адаптацію. Значущим визнається психолого-педагогічний вимір – дефекти шкільного та сімейного виховання, коли підліток не отримує ані чітких меж, ані емоційної підтримки, ані навичок конструктивної взаємодії. Окремо розглядається соціально-психологічний

контекст, що відображає несприятливі особливості взаємодії з найближчим оточенням у сім'ї, на вулиці, у навчально-виховному колективі. Важливою є й особистісна площина, де підліток не лише реагує на середовище, а й активно його «обирає», шукає групи й контакти, що відповідають внутрішнім установкам та потребам. Нарешті, соціальний рівень охоплює ширші соціально-економічні умови існування суспільства, а витоками агресивної поведінки називаються педагогічна й соціальна занедбаність та відхилення у стані фізичного і психічного здоров'я [16]. Така багаторівнева логіка дозволяє бачити агресію не як окремий симптом, а як наслідок розбалансування системи «підліток – середовище», де руйнується відчуття приналежності, безпеки та справедливості.

Наслідки агресивної поведінки підлітків мають широкий спектр і часто виходять далеко за межі одиничного конфлікту. У найближчій перспективі вважає А. Капська зростають суперечки з однолітками, напруження у стосунках з батьками та вчителями, погіршується навчальна залученість і знижується ефективність освітнього процесу. На рівні соціального функціонування формується дезадаптованість, підліток може віддалятися від конструктивних контактів, «закріплювати» силові способи впливу або переносити ворожість у цифрове спілкування. У довшій перспективі такі патерни здатні переходити в асоціальні прояви у дорослому віці та сприяти формуванню стійких агресивних стратегій, що відтворюються в різних життєвих ситуаціях [20, с. 45].

Водночас надзвичайна складність феномену агресії та різноманітність її проявів пояснюють, чому в науковому дискурсі відсутнє єдине, раз і назавжди «правильне» визначення. У різних концепціях агресія трактується як індивідуальна або колективна дія чи поведінка, спрямована на заподіяння фізичної або психологічної шкоди, збитків або навіть знищення іншої людини чи групи людей. На цьому тлі схильність до агресивної поведінки окреслюється як відносно стійка риса – агресивність, що виступає інтегральною властивістю особистості та формує більш-менш стабільну

основу мотивації й поведінкових виборів. Разом із тим агресія не завжди дорівнює злості: напад може здійснюватися як у стані сильного емоційного збудження, так і за умов зовнішньої холоднокровності, коли негативні емоції не демонструються відкрито, але шкода завдається цілеспрямовано [5; 35]. Це дозволяє зрозуміти, чому інколи найбільш небезпечними виявляються саме «тихі» форми агресії – систематичне приниження, психологічний тиск, маніпуляція, які не супроводжуються видимими афектами.

Важливе місце у формуванні агресивності посідають стосунки з іншими людьми, адже підлітковий вік характеризується підвищеною значущістю спілкування та потребою в прийнятті. У дослідженнях підкреслюється, що комунікація є провідним чинником розвитку особистості в підлітковому віці, а інтимно-особистісне спілкування виступає центральною лінією соціального дозрівання, оскільки через нього вибудовуються самооцінка, межі дозволеного, досвід довіри й способи розв’язання конфліктів (Т. Журавель, К. Сергеєва, О. Шаровара) [19, с. 41]. Якщо ж у цих взаєминах накопичуються відкидання, приниження, напруга або відсутність підтримки, агресія може набувати функції «відповіді» на психологічний біль і водночас перетворюватися на неконструктивний спосіб самоствердження.

Зі свого боку Г. Хоменко пропонує розуміти агресивні дії підлітків як багатофункціональне явище: вони можуть виступати засобом досягнення значущої мети; способом психологічної розрядки, заміщення заблокованої потреби та переключення діяльності; або способом задоволення потреби в самореалізації й самоствердженні [43]. У цій логіці агресія нерідко «вбудовується» в систему особистісних смислів: коли не вистачає ресурсів для конструктивного діалогу, а переживання безсилля стає нестерпним, напад або приниження іншого сприймаються як швидкий шлях відчути силу.

Вчені також звертають увагу, що відхилення в розвитку особистості підлітка нерідко є результатом багатоступеневого процесу порушення взаємодії дитини з навколишнім світом. Незадоволеність стосунками та ставленням оточення, напруження у взаємодії з соціальним середовищем часто

створюють передумови агресивної поведінки, а сама агресія виконує роль психологічного захисту в ситуації вже наявних негативних контактів з дорослими та однолітками, залишаючись при цьому неконструктивним шляхом самоутвердження. Факт агресивної поведінки доцільно розглядати як цілісний акт, що вимагає аналізу на рівні всієї особистості, оскільки джерела агресивних форм поведінки лежать не в окремих рисах чи якостях, а в межах єдиної структурно організованої системи людини, де поєднуються досвід, мотивація, емоційна регуляція та соціальні зв'язки [37; 42].

Агресивні реакції не виникають у підлітка «з нічого» і не зводяться лише до темпераменту чи миттєвого емоційного спалаху. Вони поступово засвоюються, закріплюються та підтримуються як через власний досвід участі в ситуаціях агресії, так і через пасивне спостереження її проявів у найближчому оточенні. У цьому сенсі агресія може розглядатися як поведінкова модель, яку підліток «вивчає» за аналогією до інших форм взаємодії, перевіряючи її ефективність у досягненні цілей і пристосуванні до середовища. При цьому різні теоретичні підходи по-різному пояснюють джерела агресії: інстинктивні концепції акцентують на внутрішньому спонуканні або на неминучому «підштовхуванні» до насильства зовнішніми стимулами (наприклад, фрустрацією), тоді як теорії соціального навчання підкреслюють, що агресивна поведінка формується насамперед у відповідних соціальних умовах. Саме ця позиція виглядає найбільш «практичною» з погляду профілактики, адже якщо агресія значною мірою навчається, тоді її можливо обмежувати, переучувати або переводити у більш прийнятні форми через зміну середовища та засвоєння інших стратегій реагування.

Показовим є те, що значна частина емпіричних досліджень зосереджується не стільки на «еволюції» агресії протягом усього життя, скільки на механізмах її виникнення та закріплення на ранніх етапах розвитку, коли дитина вперше стикається з конфліктами, заборонами, суперництвом і соціальними межами. У цьому контексті закономірно постає питання: які саме умови способу життя, сімейного устрою та ранніх дитячих переживань

підвищують імовірність того, що агресивні реакції стануть для підлітка звичним способом розв'язання проблем? Дослідження переконливо демонструють зв'язок між негативними взаємовідносинами в системі «батьки – дитина», емоційною депривацією в сім'ї та підвищенням дитячої агресії [26]. Фактично йдеться про те, що дефіцит прийняття, підтримки, безпечної прив'язаності, а також досвід систематичного відкидання або приниження створюють внутрішній фон небезпеки, на якому агресія стає або способом самозахисту, або інструментом впливу.

Було встановлено, що якщо у дитини формуються стійко негативні стосунки з одним чи обома батьками, якщо прагнення до позитивної самооцінки та підтримки власної Я-концепції не знаходять відгуку в оцінках дорослих, якщо дитина не відчуває опіки й емоційної присутності, тоді зростає ризик делінквентної та протиправної поведінки, ускладнюються контакти з однолітками, а агресивність може спрямовуватися навіть на власних батьків. У підлітковому віці ці механізми посилюються, оскільки зростає потреба в автономії, але водночас зберігається залежність від оцінки й підтримки значущих дорослих. Коли підліток не отримує ні стабільних меж, ні визнання, ні зрозумілих правил, агресія може ставати способом «пробити стіну», змусити інших реагувати, а інколи – хоча б відчути, що ситуація підконтрольна.

Особливий інтерес у психологів М. Заброцького та А. Капської традиційно викликає стиль сімейного керівництва, тобто ті щоденні дії батьків, якими вони намагаються спрямувати дитину або змінити її поведінку. Спостерігається широкий діапазон – від рідкісного втручання й фактичної політики невтручання (коли підлітку дозволяється майже все або його поведінку просто «не помічають») до частого й жорсткого втручання через систему заохочень і покарань. При цьому саме непослідовність і випадковість реакцій дорослих виявляються критично проблемними: іноді агресивну поведінку ненавмисно підкріплюють (наприклад, підліток досягає бажаного криком або погрозою), а іноді – карають за соціально прийнятні вчинки, що

формує спотворене уявлення про те, які способи взаємодії є «вигідними». Відтак заохочення, незалежно від того, відбувається воно навмисно чи мимоволі, суттєво впливає на закріплення агресивних тенденцій, оскільки підліток бачить прямий результат: агресія працює [17; 20].

Дослідження зв'язку між сімейним керівництвом та агресивністю дітей значною мірою зосередилися на суворості покарань і на рівні контролю та нагляду. Загальна закономірність виглядає так: жорстокі покарання частіше асоціюються з вищим рівнем агресивності, тоді як недостатній контроль і байдужий нагляд пов'язані з підвищенням асоціальності та схильністю до агресивних проявів. Пояснення тут доволі логічне: надмірна жорсткість формує модель «сила вирішує», а дефіцит контролю створює ситуацію без меж, де підліток експериментує з порушенням правил без значущих наслідків. Окрім прямих заохочень і покарань, батьки «навчають» агресії й власною поведінкою: стилем реагування на конфлікти, тим, як вони проявляють гнів, як говорять про людей, як долають фрустрацію у стресових ситуаціях [19].

Саме тому ситуативні, відносно «нормальні» реакції агресії можуть перерости в стійкі порушення, якщо дитинство супроводжується агресивною поведінкою батьків і підліток наче «заражається» цією моделлю; якщо дитина живе в атмосфері неприйняття, відчуває нелюбов і хронічне відкидання; якщо її базові потреби часто і тривало не задовольняються. У такому разі формується відчуття небезпеки та ворожості світу, і агресія стає не випадковою реакцією, а звичним способом взаємодії. З огляду на це закономірно, що витоки стійких агресивних тенденцій у підлітків часто знаходяться у сфері взаємин з дорослими, які реально впливають на них щодня, насамперед з батьками та вчителями. Стиль поведінки дорослого стає вирішальним, а дві характеристики – поблажливість (готовність «пробачати» і не помічати руйнівні дії) та суворість покарання (особливо принизливого або фізичного) – помітно визначають подальші поведінкові вибори підлітка. Найбільш адекватною лінією, як підкреслюється, є засудження агресії без надмірно суворих покарань, тобто чіткі межі плюс збереження контакту й поваги до

особистості дитини [4]. Такий підхід дозволяє не «узаконити» агресію як спосіб сили й водночас не руйнувати стосунки, які самі по собі є основою впливу.

Поряд із сім'єю вагомим чинником становлення агресивних форм поведінки виступає взаємодія з однолітками. Саме в підлітковому віці референтна група стає надзвичайно значущою: у ній перевіряються межі дозволеного, здобувається статус, формується досвід конкуренції та прийняття. Діти й підлітки засвоюють різні моделі поведінки у процесі щоденного спілкування, і агресивні реакції тут теж можуть навчатися – через ігри, суперечки, провокації, групове підбурювання. Певні форми «шумних» ігор, де присутні штовхання, наздоганяння, силові елементи, можуть бути відносно безпечним способом «репетиції» агресивної поведінки, оскільки існують неформальні правила й межі, а переживання сили поєднується з відчуттям спільності. Однак можна припустити, що ті, хто частіше практикувалися в агресивних взаємодіях, швидше засвоюють відповідні реакції і легше переносять їх в інші умови – наприклад, у школу, де конфлікти вже мають інший соціальний зміст і можуть набувати руйнівного характеру.

Теорія соціального навчання пояснює це тим, що підліток отримує «вправність» в агресивному способі реагування, спостерігає його результативність, а також бачить, що однолітки інколи схвалюють жорсткість як ознаку сили. Разом із тим можливе й інше пояснення: вищий рівень агресивності в старшому віці у дітей, які довго перебували в дошкільних закладах, може бути пов'язаний не лише з «тренуванням» агресії, а й з емоційною депривацією та раннім відривом від матері, що впливає на формування базового почуття безпеки. Таке тлумачення узгоджується з логікою теорії прив'язаності, де ключовим є досвід надійного емоційного зв'язку, а його порушення підвищує загальну тривожність і готовність до захисних, у тому числі агресивних реакцій.

Не можна ігнорувати й вплив засобів масової інформації. Демонстрація сцен насильства у фільмах і на телебаченні, як показують наведені дані

експериментальних досліджень, здатна підсилювати схильність до агресивної поведінки [32]. Тут важливо, що йдеться не лише про пряме «копіювання» ударів чи лайки, а й про нормалізацію насильства як допустимого способу розв'язання проблем, а також про зниження чутливості до чужого болю. Якщо підліток регулярно бачить, що агресія винагороджується або залишається без наслідків, формується когнітивна схема: сила – ефективний інструмент, а співчуття – слабкість.

Окремим фактором, який інколи недооцінюють, виступає вплив агресивності педагога на емоційний клімат класу. Дратівливість, підозрілість, різкі оцінки з боку вчителя здатні «індукувати» загальний агресивний фон у групі, подаючи дітям приклад того, що фрустрацію можна знімати тиском і приниженням. У такому середовищі підлітки швидше звикають до думки, що агресія – це нормальний шлях подолання труднощів, а не крайній варіант, який потребує контролю [24, с. 67].

Разом із тим причини агресії не зводяться лише до впливу зовнішніх взаємин. Індивідуальні характерологічні особливості дитини, які інколи мають біологічну детермінацію, також можуть підвищувати ризик агресивності, особливо в поєднанні з несприятливими умовами виховання та соціалізації. Через це формування просоціальної, неагресивної поведінки не може будуватися лише на принципі «не підкріплювати» або «караючи зупиняти». Потрібне активне соціальне навчання: підлітка необхідно вводити у репертуар неагресивних форм поведінки, навчати конструктивних способів вирішення суперечностей, давати інструменти реалізації потреб – у визнанні, автономії, самоствердженні – без руйнування інших. Підкреслюється, що найвиразніші відмінності між агресивними та неагресивними дітьми часто полягають не в тому, що перші «люблять» агресію, а в тому, що вони не знають або не вміють застосувати інші рішення. У цьому сенсі соціалізація неагресивної поведінки включає набуття системи знань і соціальних навичок, а також формування особистісних установок, які дозволяють реагувати на фрустрацію прийнятним способом і зберігати взаємини навіть у конфлікті

1.3. Психолого-педагогічні підходи та засоби корекції агресивної поведінки підлітків

Сучасні соціальні виклики, що загострилися в умовах воєнного стану, суттєво ускладнюють нормальний процес становлення і розвитку особистості, а особливо – підлітків, які гостро реагують на зміну правил життя, втрату відчуття стабільності та підвищення рівня загальної тривоги. Саме підліткове середовище часто виступає своєрідним індикатором суспільного клімату: у ньому швидко віддзеркалюються як конструктивні тенденції згуртованості й взаємодопомоги, так і негативні прояви, пов'язані з напруженням, фрустрацією та зниженням толерантності у взаємодії. Внаслідок цього особливої ваги набуває створення культурно-виховного простору, здатного не лише підтримувати розвиток, а й запобігати виникненню та закріпленню деструктивних моделей поведінки. У науковій площині така логіка приводить до необхідності розроблення і впровадження системи профілактичного впливу, зорієнтованої на попередження соціальних девіацій у підлітковому середовищі [19, с. 45].

У період дорослішання загальноосвітній заклад фактично стає провідним соціальним інститутом, у межах якого підліток набуває досвіду соціальних ролей, формує уявлення про межі допустимого, вчиться співпрацювати, конкурувати, домовлятися і відстоювати себе без руйнування стосунків. Навчання, виховання, перебування в групі однолітків, комунікація з учителями, участь у позанавчальній діяльності – усе це створює комплексний простір впливів, де прояви агресії можуть або посилюватися, або поступово заміщуватися більш соціально прийнятними способами саморегуляції. Реалії воєнного часу додають до шкільного життя фактори, які не залежать від педагогічної системи, але визначають загальний емоційний фон: досвід втрати, вимушені переміщення, постійні повітряні тривоги, розірваність соціальних контактів, напруження в сім'ї. Тому зростання фактів жорстокої та агресивної поведінки серед підлітків не може сприйматися як випадковість або

«виключення», адже в багатьох ситуаціях агресія починає виконувати функцію швидкого, хоч і руйнівного, способу впливу на середовище. Особливо насторожує те, що за відсутності позитивних моделей взаємодії агресивна поведінка здатна ставати інструментом встановлення контактів з однолітками, способом «вирішувати» особисті труднощі та нав'язувати власні правила співіснування, підміняючи норми гуманістичного, демократичного середовища логікою сили та тиску.

Емпіричні спостереження і статистичні узагальнення в освітньому просторі підсилюють потребу в професійних, технологічно вивірених підходах. Зокрема, у результаті аналізу форм агресивної поведінки серед учнів шкільного віку зафіксовано, що антисоціальна поведінка, яка суперечить правовим нормам, загрожує соціальному порядку та благополуччю оточення, притаманна 14% учнів (із них 30% дівчат та 70 % хлопів), а агресивні прояви в цій структурі мають найбільші показники – 7,35% [23]. Такі дані не лише характеризують масштаб проблеми, а й вказують на те, що агресія часто виступає «ядром» девіантних тенденцій, які без системного втручання можуть закріплюватися та ускладнювати подальшу соціалізацію.

Війна посилює стресові реакції у всіх вікових групах, проте підлітки переживають їх по-особливому, оскільки одночасно відбувається активне формування ідентичності, системи цінностей і життєвих планів. Дані соціологічного дослідження настроїв української молоді, проведеного «Клубом Добродіїв» у співпраці з Plan International, демонструють домінування воєнної тематики в емоційному полі підлітків: 73% найбільше хвилює війна, 38% відчувають страх за здоров'я – своє та близьких, 12% не розуміють, яким буде майбутнє, 11% відчувають нестачу коштів, а життя 87% підлітків зазнало найбільших змін саме через війну [38]. Це означає, що агресивні реакції у значної частини підлітків формуються в умовах тривалого напруження, яке підтримується зовнішніми загрозами та внутрішньою невизначеністю. У такій ситуації психолого-педагогічні підходи до корекції

мають бути не епізодичними, а системними, вбудованими у повсякденну практику школи та соціального супроводу.

Спираючись на завдання загальноосвітньої школи, визначені в Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті, профілактика агресивної поведінки школярів розглядається як пріоритетний напрям діяльності фахівців допоміжних професій у закладі освіти. У цьому зв'язку важливим стає уточнення понятійного поля «корекції» та «профілактики» як взаємопов'язаних компонентів психолого-педагогічного впливу. Термін «корекція» у широкому значенні трактується як система дій і механізмів, спрямованих на попередження небажаних відхилень і виправлення вже наявних порушень у розвитку чи поведінці. В Енциклопедичному словнику із соціальної роботи корекція визначається як науково обґрунтовані та своєчасно впроваджені дії, спрямовані на попередження ймовірних фізичних, психологічних або соціальних колізій у осіб групи ризику, підтримку нормального рівня життя та здоров'я, сприяння досягненню цілей, розкриття потенціалів і визначення вектора подальшої поведінки [8]. У цьому підході акцент робиться на своєчасності та запобіганні, тобто корекція не зводиться лише до «виправлення», а передбачає раннє реагування, коли негативні тенденції ще не стали стійким стилем поведінки.

У теорії соціальної педагогіки та соціальної роботи описуються різні підходи до розуміння корекції: як сукупності заходів, спрямованих на попередження, обмеження та нейтралізацію негативних явищ у соціальному середовищі (Н. Жигайло [15], Н. Щербак [44], Н. Якса [48]); як напряму роботи, спрямованого на попередження проблемних ситуацій у житті людини та недопущення негативного впливу на її розвиток (О. Безпалько [6], А. Капська [20]). У межах цих поглядів профілактика й корекція в шкільному середовищі постають як єдина логіка допомоги, зорієнтована на запобігання соціальним проблемам неповнолітніх і на зниження вже наявних ускладнень у дитячому середовищі [12, с. 89]. Це дозволяє розглядати корекцію агресивної поведінки не як разову «реакцію на інцидент», а як послідовну діяльність, що

включає діагностику факторів ризику, формування ресурсів саморегуляції, нормалізацію взаємин та підтримку безпечного психологічного клімату.

Уточнення сутності корекції агресивної поведінки як психолого-педагогічної проблеми логічно пов'язується з аналізом поняття «соціально-педагогічна діяльність» у закладі освіти. Український теоретик А. Капська визначає соціально-педагогічну діяльність як надання допомоги тим, хто опинився у складних життєвих обставинах, шляхом матеріально-фінансової, морально-правової та психолого-педагогічної підтримки; у шкільному просторі це означає сприяння дитині в подоланні проблем, що виникають у навчанні, спілкуванні та самосприйнятті. Паралельно В. Нікітін підкреслює її прямий зв'язок із процесом соціалізації, наголошуючи на необхідності забезпечення умов успішного входження дитини в систему соціальних відносин. Внаслідок цього соціально-педагогічна діяльність у загальноосвітньому закладі може описуватися як діяльність, спрямована на підтримку успішної соціалізації, гармонійного розвитку та формування соціально схвалюваного способу поведінки [20, с. 65].

Проведений аналіз науково-теоретичних підходів дає підстави пов'язувати соціально-педагогічну корекцію з цілеспрямованим формуванням рис і якостей, що забезпечують позитивну соціалізацію, безконфліктну та продуктивну міжособистісну взаємодію. Соціально-педагогічна корекція у цьому сенсі може трактуватися як комплекс індивідуальних і колективних заходів, спрямованих на особистість та її соціальне оточення, з метою попередження розвитку негативних тенденцій у поведінці неповнолітніх, нейтралізації деструктивного впливу середовища та переорієнтації підлітка у процесі перевиховання. Відповідно, корекція агресивної поведінки підлітків у загальноосвітньому навчальному закладі доцільно розглядати як самостійний напрям психолого-педагогічної та соціально-педагогічної діяльності, що поєднує профілактичний і відновлювальний компоненти, працюючи не лише з «проявом», а й з причинами, які його підтримують.

1.4. Моніторинг та оцінка як інструменти виявлення впливу воєнного стану на прояв агресії підлітків

Вплив воєнного стану на психоемоційний розвиток та соціальну поведінку підлітків проявляється комплексно й багатовимірно, охоплюючи як внутрішні психічні процеси, так і характер міжособистісної взаємодії. Агресія в умовах війни є досить поширеною реакцією, однак для підлітків її контроль значно ускладнений, що зумовлено віковими нейропсихологічними особливостями. Мозок у цьому віці ще перебуває на етапі активного розвитку, а отже, механізми саморегуляції та стримування імпульсів не є достатньо сформованими.

На думку Т. Гончаренко упродовж підліткового періоду істотних змін зазнає префронтальна кора головного мозку, яка відповідає за планування, прогнозування наслідків, ухвалення рішень і контроль поведінки. Саме ця структура забезпечує здатність зупиняти імпульсивні реакції та обирати соціально прийнятні способи реагування. Через її функціональну незрілість підлітки в умовах стресу схильні насамперед реагувати емоційно, а вже потім намагатися осмислити ситуацію. На відміну від дорослих, які зазвичай оцінюють обставини раціонально і лише після цього діють, підлітки часто спершу «вивільняють» емоцію, що в умовах війни посилює ризик агресивних проявів [12, с. 23].

Психологічний стан підлітків у воєнний час характеризується підвищеною напруженістю, тривожністю та нестабільністю. Агресія вважає Т. Дзюба в цей період може виконувати функцію сигналу про глибші внутрішні труднощі або слугувати захисним механізмом у відповідь на страх і відчуття небезпеки. Реакція на загрозу часто реалізується за принципом «бий або біжи», при цьому агресія може набувати вербальних форм, проявлятися через крик, лайку, різкі висловлювання або імпульсивне бажання щось зламати чи зруйнувати. Такі дії дозволяють підлітку хоча б тимчасово зменшити внутрішнє напруження та повернути суб’єктивне відчуття контролю [21].

Додатковим чинником психоемоційної дестабілізації є порушення сімейних зв’язків. Значна кількість підлітків опинилася в ситуації розлуки з близькими: хтось був змушений виїхати за кордон без одного з батьків, у когось батько або мати перебувають на фронті. За відсутності можливості повноцінного прощання або за умови емоційної близькості з відсутнім членом родини такі обставини сприяють формуванню тривоги, почуття покинутості та замкненості. Навіть зовнішньо спокійна поведінка може приховувати глибокі переживання, пов’язані зі страхом втрати.

Воєнний досвід змінює й уявлення підлітків про життя та смерть. Для багатьох із них смерть перестає бути абстрактним поняттям далекого майбутнього й починає сприйматися як реальна й близька загроза, незалежно від місця перебування. Це усвідомлення часто супроводжується страхом виходити з дому, підвищеною чутливістю до повітряних тривог, потребою постійно перебувати поряд із дорослими, навіть якщо раніше підліток демонстрував високий рівень самостійності.

Травматичний досвід або тривале перебування в стані хронічного стресу на думку С. Архіпова, Г. Майборода та О. Тютюнник істотно впливають на мовленнєву та комунікативну сферу. Підлітки можуть ставати надмірно мовчазними або, навпаки, дуже балакучими, оскільки стрес впливає на роботу мозкових структур, відповідальних за мовлення. У такі моменти важливо створювати умови для безпечного висловлення переживань без оцінювання та тиску. Якщо вербальне спілкування ускладнене, доцільно використовувати невербальні способи самовираження, зокрема творчі та арт-терапевтичні форми, які дозволяють опосередковано вивільняти емоції [23, с. 119].

Соціальна поведінка підлітків у воєнний час зазнає суттєвих змін через зростання відчуття самотності. Хоча самотність є типовою для цього вікового періоду, нині вона посилюється об’єктивною втратою звичних контактів, розривом дружніх зв’язків і переважанням онлайн-спілкування. Відсутність «живої» взаємодії ускладнює регуляцію емоційного стану, адже нервова система потребує контакту з іншими людьми для відновлення рівноваги.

Інтонації, міміка, співзвучність у спілкуванні відіграють ключову роль у формуванні відчуття безпеки, і їх дефіцит може підсилювати тривожність [45].

Особливо напруженим вважає Р. Шулигіна є перебування підлітків в іншомовному та культурно незнайомому середовищі. Незвичні невербальні сигнали з боку оточення можуть зчитуватися як потенційна загроза, що посилює пильність і внутрішнє напруження. Залучення до спільноти, поступове знайомство з новими правилами та традиціями допомагають знизити рівень стресу й стабілізувати психоемоційний стан [46].

У поведінці підлітків нерідко спостерігаються повторювані дії, ритмічні рухи або монотонне повторення фраз і мелодій. Такі форми активності виконують заспокійливу функцію та сприяють відновленню відчуття контролю. Подібну роль відіграють і дрібні рухові дії, що допомагають знизити напруження та зосередитися. Загалом закономірна для цього віку тривожність істотно підсилюється невизначеністю, пов’язаною з війною, тому важливого значення набуває відновлення рутин, звичних дій і відчуття «нормальності» повсякденного життя.

Поведінкові прояви імпульсивності, дратівливості та труднощів у контролі емоцій потребують пояснення самим підліткам. Усвідомлення того, як працює їхня нервова система, які тілесні відчуття супроводжують емоційні реакції, допомагає краще розрізняти думки, емоції та фізичні сигнали. Це, у свою чергу, сприяє формуванню навичок саморегуляції. Водночас підлітки часто не наважуються просити про допомогу через страх виглядати вразливими, тому важливо, щоб дорослі демонстрували відкритість, готовність ділитися власними переживаннями та визнавати складність ситуації.

Воєнний стан загострює характерну для підліткового віку амбівалентність у стосунках з дорослими, коли одночасно виникає потреба в близькості й прагнення до дистанції. Тривога за близьких може поєднуватися зі знеціненням їхньої ролі, а почуття залежності – з агресивними реакціями. У підлітків, які пережили травматичний досвід, часто формується відчуття

безпорадності, що є одним із найбільш травматичних переживань. Надання можливостей для діяльності, у якій результат є видимим і досяжним, допомагає повернути відчуття власної дієвості.

На думку О. Безпалько окрему увагу заслуговують прояви самоушкодження, які можуть бути способом переведення емоційного болю у тілесну площину або спробою відчути контроль над власним тілом і станом. Такі вияви свідчать про глибоку внутрішню напругу й потребують фахової психологічної підтримки. Поряд із цим підлітки часто переживають втрати не лише близьких людей, а й дому, друзів, можливостей і звичного способу життя, що викликає справжнє горювання [6, с. 49].

За умов емоційної нестабільності дорослих або їх фізичної відсутності може виникати явище парентифікації, коли підліток змушений брати на себе невластиву йому відповідальність. Це суттєво виснажує психічні ресурси й ускладнює розвиток. Тому збереження чітких ролей у сім’ї та підтримка з боку дорослих є необхідною умовою стабілізації стану підлітка [42, с. 87].

Загалом воєнний стан істотно трансформує психоемоційний розвиток і соціальну поведінку підлітків, посилюючи тривожність, агресивність, імпульсивність і відчуття самотності. Водночас за умови своєчасної підтримки, відновлення соціальних зв’язків і формування навичок саморегуляції можливе поступове відновлення психологічної рівноваги та адаптації до складних умов сучасної реальності.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ АГРЕСІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

2.1. Організація емпіричного дослідження агресії підлітків в умовах війни

Даний етап дослідження було спрямовано на первинний моніторинг і об'єктивну оцінку проявів агресивної поведінки підлітків в умовах воєнного стану, а також на виявлення рівнів, форм і психологічних особливостей агресивних реакцій як підґрунтя для подальшої корекційно-профілактичної роботи. Основною метою цього етапу стало визначення актуального стану проблеми, з'ясування характерних тенденцій прояву агресії у підлітковому середовищі та встановлення вихідних показників.

Емпіричне дослідження на даного етапі проводилося на базі Одеського ліцею № 80 Одеської міської ради. У дослідженні взяли участь учні двох класів підліткового віку. Загальна вибірка становила 50 осіб.

Для досягнення поставленої мети даного етапу було визначено три основні критерії дослідження агресивної поведінки підлітків, кожен з яких розкривається через систему конкретних показників. Такий підхід дозволив комплексно охарактеризувати як зовнішні поведінкові прояви агресії, так і внутрішні психологічні механізми, що її зумовлюють.

Першим визначено поведінковий критерій, який відображає зовнішні, безпосередньо спостережувані форми агресивної поведінки у міжособистісній взаємодії. До його показників віднесено частоту та інтенсивність вербальних агресивних реакцій, що проявляються у формі образ, глузування, іронічних зауважень, підвищеного тону або погроз; прояви фізичної агресії, пов'язані з використанням фізичної сили чи демонстрацією готовності до неї; схильність до предметної агресії, коли негативні емоції спрямовуються на оточуючі об'єкти; а також особливості емоційної агресії, що виявляється у відчуженості, ворожості, підозрілості та напруженості у спілкуванні з однолітками й дорослими. Окрему увагу в межах цього критерію приділено самоагресивним

тенденціям як формі деструктивного реагування, спрямованого на власну особистість.

Другим критерієм виступив емоційно-регулятивний, який характеризує внутрішній психологічний стан підлітка та його здатність усвідомлювати, контролювати й регулювати власні емоційні реакції. Показниками цього критерію є рівень емоційної напруги, схильність до імпульсивних реакцій, стійкість або нестійкість емоційних станів, наявність труднощів у стримуванні гніву та роздратування, а також вираженість почуття провини після агресивних дій. Аналіз цих показників дозволяє зрозуміти, наскільки агресивна поведінка зумовлена внутрішнім дисбалансом і дефіцитом навичок саморегуляції, що є особливо актуальним в умовах тривалого воєнного стресу.

Третім визначено соціально-адаптаційний критерій, який відображає рівень пристосованості підлітка до соціального середовища та особливості його міжособистісних стосунків. До його показників належать здатність до конструктивної взаємодії з однолітками, характер реагування на конфліктні ситуації, прийняття соціальних норм і правил поведінки, а також рівень соціальної адаптованості або дезадаптації. Важливим показником у межах цього критерію є співвідношення агресивних реакцій і адаптивних форм поведінки, що дозволяє оцінити, наскільки агресія виступає домінуючим способом вирішення проблемних ситуацій.

З метою узагальнення результатів даного етапу дослідження та створення цілісного уявлення про особливості прояву агресивної поведінки підлітків було здійснено рівневу інтерпретацію отриманих діагностичних показників. Виокремлення рівнів агресії дало змогу не лише кількісно оцінити ступінь її вираженості, а й якісно описати характерні психологічні та поведінкові особливості підлітків, притаманні кожному рівню. Такий підхід дозволяє простежити взаємозв’язок між зовнішніми формами агресивної поведінки, внутрішніми емоційно-регулятивними процесами та рівнем соціальної адаптованості, що є принципово важливим для подальшого

обґрунтування корекційно-профілактичних заходів і вибору адекватних психолого-педагогічних впливів.

Високий рівень агресії у підлітків проявляється як стійка, домінантна стратегія реагування на напруження, конфлікт або фрустрацію, коли агресивні дії стають не епізодом, а звичним способом утвердження себе, захисту або «розрядки». За поведінковими показниками на цьому рівні вербальна агресія має яскраво виражений характер: у мовленні з'являються образливі ярлики, приниження, саркастичні «уколювання», демонстративні погрози, різкі інтонації, підвищений голос; у конфлікті слова використовуються не для пояснення, а для домінування й нанесення психологічної шкоди. Фізична агресія може проявлятися як прямими діями (поштовхи, удари, спроби фізичного тиску), так і демонстрацією готовності до них: навмисне вторгнення в особистий простір, агресивні жести, «силові» пози, провокаційне наближення, що підтримує атмосферу небезпеки. Предметна агресія на високому рівні набуває форми руйнівних або загрозливих дій: грюкання дверима, кидання речей, ламання предметів, псування шкільного майна, імпульсивні рухи, спрямовані на об'єкти як на «замінник» адресата конфлікту. Емоційна агресія характеризується стійкою ворожістю та відчуженням: підозрілість до намірів інших, інтерпретація нейтральних слів як нападів, холодність у контакті, нетерпимість до зауважень, швидке «заведення» з подальшим утриманням злості. Самоагресивні тенденції на цьому рівні можуть виявлятися як різко негативне ставлення до себе, самозвинувачення, «внутрішні» покарання, ризиковані дії, що ігнорують безпеку, а також форми самопошкоджувальної поведінки чи думки про неї як спосіб заглушити емоційний біль; часто спостерігається виснажлива внутрішня напруга, яка або «вибухає» назовні, або розвертається проти себе.

Емоційно-регулятивні показники високого рівня вирізняються хронічною напругою та низькою здатністю до самоконтролю. Емоційний фон нерідко тривожно-збуджений: відчувається внутрішній «ток», неможливість заспокоїтися, гостра реакція на дрібні подразники. Імпульсивність

проявляється як швидкі рішення без оцінки наслідків: підліток «робить і говорить», а потім пояснює; гальмівні механізми працюють слабко, особливо у ситуації провокації або заборони. Нестійкість емоцій проявляється різкими коливаннями від удаваної байдужості до спалаху люті; тривалість афекту може бути значною, а повернення до рівноваги – повільним. Контроль гніву знижений: навіть коротка репліка, випадковий погляд чи зауваження здатні викликати вибух. Почуття провини на високому рівні має дві типові форми: або майже відсутнє (агресія сприймається як «нормальна відповідь», виправдовується і перекладається на інших), або, навпаки, надмірне й руйнівне (після агресивного епізоду з'являється самоосуд, сором, внутрішнє «самобичування», що підсилює самоагресивні прояви і формує замкнене коло «напруга – вибух – провина – нова напруга»).

За соціально-адаптаційними показниками високий рівень агресії супроводжується вираженими труднощами взаємодії та дезадаптаційними тенденціями. Контакт з однолітками будується через суперництво або контроль: важко домовлятися, складно витримувати відмінність думок, у групі часто провокується конфлікт або демонструється зверхність. Реагування на конфлікт переважно силове або принизливе: замість переговорів – тиск, знецінення, погрози, звинувачення; компроміс сприймається як слабкість. Норми й правила переживаються як зовнішній примус, що викликає протест; спостерігається схильність порушувати кордони, ігнорувати зауваження, виправдовувати агресивні дії «справедливістю» чи «відповіддю на напад». Рівень адаптованості знижується: виникають напружені стосунки з педагогами, часті конфлікти в класі, зростає ризик соціальної ізоляції або включення у групи з девіантними нормами, де агресія підкріплюється статусом і «силою».

Середній рівень агресії описується як ситуаційно зумовлена, помірно виражена агресивність, коли агресивні реакції виникають переважно у відповідь на стрес, втому, конфлікт чи відчуття несправедливості, але не визначають поведінку підлітка постійно. Поведінкові показники на цьому рівні

мають менш руйнівний характер. Вербальна агресія проявляється здебільшого у формі різких відповідей, підвищеного тону, колючих реплік, іноді – у грубих словах, але без систематичного приниження; після заспокоєння можливе часткове визнання неправоти. Фізична агресія частіше має імпульсивні або «пограничні» прояви: штовхнути в натовпі, різко відсунути, демонстративно замахнутися, грюкнути по столу; пряма бійка трапляється рідше і зазвичай пов’язана з гострою провокацією. Предметна агресія проявляється як «випуск пари» через різкі рухи, стискання й жбурляння дрібних предметів без наміру знищити, грюкання дверима, інтенсивне тупотіння. Емоційна агресія на середньому рівні виражена нерівномірно: підозрілість і ворожість з’являються у конкретних ситуаціях, особливо коли підліток почувається вразливим або відчуває загрозу статусу; водночас у спокійному стані можливе доброзичливе спілкування. Самоагресія найчастіше проявляється як самозвинувачення, різкі самооцінні висловлювання, схильність «накручувати» себе після конфлікту, іноді – як поведінкові ризики (ігнорування відпочинку, небезпечні експерименти), але без стійкої самопошкоджувальної лінії; у частини підлітків з’являються поодинокі епізоди «самопокарання», пов’язані зі стресом і соромом.

Емоційно-регулятивні показники середнього рівня характеризуються напругою, яка накопичується і періодично «прориваєтся», проте механізми самоконтролю частково збережені. Емоційний фон часто підвищено тривожний, але не постійно; реактивність зростає наприкінці дня, після перевантаження або конфліктів. Імпульсивність виявляється у швидких словесних відповідях і «гарячих» рішеннях, але підліток здатен зупинитися після зауваження або паузи, іноді – вибачитися. Нестійкість емоцій помітна, однак повернення до рівноваги можливе без тривалих «післяефектів», особливо за наявності підтримки чи відволікання. Контроль гніву порушений частково: спалах виникає, але не завжди переходить у дію; інколи гнів утримується зовні, проявляючись у пасивній агресії – різкій мовчанці, демонстративній образі, колючих зауваженнях. Почуття провини частіше

збережене й переживається як неприємний внутрішній сигнал: після епізоду агресії виникає сором або жаль, але без тотального самознецінення; у деяких випадках провина змішується з виправданням себе, що робить поведінку нестійкою – «то шкода, то знову правий/права».

Соціально-адаптаційні показники середнього рівня вказують на змішаний стиль взаємодії. Здатність до конструктивного спілкування з однолітками загалом присутня, але зривається в умовах напруги: може з’являтися різкість, нетерпимість, прагнення «перемогти» в суперечці. У конфлікті можливі дві лінії: або прямий словесний тиск, або відхід і накопичення образи з подальшим «випадом»; переговори та компроміс стають доступними, коли емоції спадають. Норми поведінки здебільшого визнаються, однак сприймаються вибірково: правила приймаються там, де вони не зачіпають самооцінку або статус; за відчуття несправедливості виникає протест. Адаптаційні можливості знижуються ситуативно: періоди нормальної включеності змінюються епізодами конфліктності, тимчасового віддалення від класу або напруження з педагогами; при цьому зберігаються ресурси для відновлення стосунків.

Низький рівень агресії проявляється як переважання адаптивних способів реагування, коли агресивні імпульси або не набувають поведінкової форми, або виражаються у соціально прийнятних межах. Поведінкові показники на цьому рівні характеризуються мінімальною частотою агресивних дій. Вербальна агресія з’являється рідко й переважно у вигляді коротких різких фраз без приниження; частіше спостерігається здатність пояснювати незгоду словами, ставити запитання, відстоювати позицію без образ. Фізична агресія відсутня або носить випадковий характер без наміру нашкодити; у напружених ситуаціях переважає відхід, звернення по допомогу або спроба зупинити конфлікт. Предметна агресія практично не проявляється: підліток не схильний «зриватися» на речах, а розрядка напруги відбувається через прийнятні дії. Емоційна агресія низька: відсутня стійка підозріліть, ворожість не фіксується як фон; можливе ситуативне роздратування без

тривалого утримання злості. Самоагресивні тенденції нехарактерні: ставлення до себе загалом стабільне, навіть за помилки зберігається здатність підтримати себе, а не «карати».

Емоційно-регулятивні показники низького рівня відображають сформовані або такі, що формуються, навички саморегуляції. Емоційна напруга виникає, але не накопичується до «вибуху», бо застосовуються доступні способи заспокоєння: пауза, перемикання, проговорювання переживань. Імпульсивність помірна й контролюється: перед дією частіше з'являється оцінка наслідків, а помилки не закріплюються як стиль. Емоційна нестійкість вікова може бути присутня, проте не призводить до різких агресивних реакцій; відновлення рівноваги відбувається відносно швидко. Контроль гніву збережений: злість усвідомлюється і може бути виражена без руйнування стосунків, через слова або дистанціювання. Почуття провини має конструктивний характер: воно не принижує особистість, а підказує потребу виправити ситуацію; з'являється готовність вибачитися, домовитися, відновити контакт.

Соціально-адаптаційні показники низького рівня агресії відображають достатню включеність у групу та орієнтацію на співпрацю. Взаємодія з однолітками переважно доброзичлива, збережена здатність домовлятися, приймати різні думки, враховувати межі інших. У конфлікті частіше використовуються переговори, пошук рішень, звернення до правил або посередника, а не тиск і приниження. Соціальні норми сприймаються як зрозумілі орієнтири, а не як вороже обмеження; навіть за незгоди проявляється здатність діяти в рамках прийнятного. Рівень адаптації загалом достатній: конфлікти не накопичуються, стосунки після напруження відновлюються, а агресія не виступає способом самоствердження чи регуляції внутрішнього стану.

Для систематизації результатів даного етапу та забезпечення єдності кількісного й якісного аналізу було розроблено шкалу оцінювання рівнів агресивної поведінки підлітків, яка ґрунтується на визначених критеріях і

показниках. Такий підхід дозволяє не лише зафіксувати наявність або відсутність окремих проявів агресії, а й оцінити ступінь їх вираженості, інтенсивності та стабільності у поведінці й емоційних реакціях підлітків.

Оцінювання здійснювалося за кожним показником у межах відповідного критерію за трирівневою бальною шкалою. Нуль балів присвоювався у випадках, коли відповідний показник агресивної поведінки не проявлявся або мав епізодичний, ситуативний характер, не впливаючи істотно на поведінку та міжособистісні взаємини підлітка. Один бал відображав слабко виражені або нестійкі прояви показника, які виникають у певних ситуаціях, переважно під впливом зовнішніх чинників, і можуть бути скориговані за наявності підтримки з боку дорослих. Два бали надавалися за помірно виражені прояви, що мають відносно регулярний характер, впливають на емоційний стан і соціальну поведінку підлітка, проте ще не набувають деструктивної стабільності. Три бали відповідали яскраво вираженим, стійким проявам показника, які домінують у поведінці підлітка, ускладнюють його соціальну адаптацію та потребують цілеспрямованого корекційного втручання.

Загальна сума балів визначалася шляхом підсумовування показників за всіма критеріями. Враховуючи кількість показників, що були включені до поведінкового, емоційно-регулятивного та соціально-адаптаційного критеріїв, було встановлено максимальну та мінімальну можливу кількість балів, на підставі яких здійснювався розподіл підлітків за рівнями агресивної поведінки.

Низький рівень агресії визначався за умови отримання загальної суми балів у межах від 0 до 30 % від максимально можливого показника. Для цього рівня характерна перевага адаптивних форм поведінки, ситуативність агресивних реакцій, здатність до самоконтролю та конструктивного розв’язання конфліктних ситуацій.

Середній рівень агресії фіксувався у разі, якщо загальна сума балів становила від 31 % до 60 % від максимального значення. Такий рівень свідчить про наявність помірно виражених агресивних тенденцій, які проявляються у вербальній або емоційній формі, поєднуються з труднощами емоційної

регуляції та частковим порушенням соціальної адаптації, але ще зберігають потенціал до самокорекції за умови цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки.

Високий рівень агресії визначався у випадках, коли загальна сума балів перевищувала 60 % від максимально можливої. Цей рівень характеризується систематичними та інтенсивними проявами різних форм агресії, зокрема фізичної, вербальної, емоційної та самоагресії, низьким рівнем самоконтролю, підвищеною імпульсивністю, стійкими труднощами у міжособистісній взаємодії та зниженими адаптаційними можливостями.

2.2. Діагностичний інструментарій моніторингу та оцінки рівня прояву агресії підлітків в умовах воєнного стану

У межах даного етапу дослідження, відповідно до завдань моніторингу та оцінки проявів агресії підлітків в умовах воєнного стану, було підібрано комплекс взаємодоповнювальних методів і діагностичних інструментів, спрямованих на всебічне вивчення поведінкових, емоційних та соціально-адаптаційних проявів агресивності. Використання поєднання стандартизованих і авторських методик дало можливість забезпечити як надійність отриманих результатів, так і їхню відповідність реальним умовам життєдіяльності підлітків у період тривалої соціальної напруженості та воєнних загроз.

Першою діагностичною методикою, застосованою у дослідженні, став адаптований варіант відомого опитувальника А. Басса та А. Дарки, використаний у формі експрес-діагностики під назвою «Тест агресивності». Зазначений інструмент є широко апробованим у зарубіжній та вітчизняній психологічній практиці й довів свою ефективність у виявленні різних форм агресивної поведінки у підлітковому віці.

Метою застосування даної методики стало визначення загального рівня агресивності підлітків, а також діагностика домінуючих форм агресивної поведінки, зокрема вербальної, фізичної, предметної, емоційної агресії та

самоагресії. Методика дозволяє оцінити ступінь дезадаптації поведінки, схильність до імпульсивних реакцій, особливості міжособистісної взаємодії та внутрішнього емоційного напруження, що є особливо значущим в умовах воєнного стану.

Діагностичний матеріал представлений опитувальником, що складається з 40 тверджень, кожне з яких відображає можливі поведінкові або емоційні реакції, притаманні агресивній поведінці (див. Додаток А). Респондентам пропонувалося дати однозначну відповідь «так» або «ні», обираючи варіант, який найбільшою мірою відповідає їхньому звичному способу реагування. Простота формулювань і чіткість інструкції забезпечили доступність методики для підлітків та мінімізували труднощі під час її виконання.

Процедура проведення тестування відбувалася у груповій формі, в умовах навчального закладу, з дотриманням принципів добровільності, анонімності та психологічного комфорту. Перед початком роботи підліткам надавалося коротке пояснення щодо мети дослідження без акцентування на оцінювальному характері завдання, що сприяло зниженню тривожності та підвищенню щирості відповідей. Час виконання опитувальника становив у середньому 15–20 хвилин.

Змістовно агресивна поведінка в межах даної методики розглядається як специфічна форма дій і переживань, що проявляється у прагненні до домінування, демонстрації сили або використанні фізичних, словесних чи опосередкованих способів завдання шкоди іншій особі або самому собі. Водночас агресія протиставляється адаптивній поведінці, яка передбачає здатність до конструктивної взаємодії, узгодження інтересів і соціально прийнятне вирішення конфліктних ситуацій.

Оцінювання результатів здійснювалося за п’ятьма шкалами. Вербальна агресія відображала схильність до образливих висловлювань, іронії, глузування та словесного тиску. Фізична агресія фіксувала готовність до застосування фізичної сили щодо інших осіб. Предметна агресія проявлялася у перенесенні напруження на навколишні об’єкти шляхом руйнування або

псування речей. Емоційна агресія визначалася через відчуження, підозрілість, ворожість і недоброзичливість у спілкуванні. Самоагресія відображала внутрішню напруженість, зниження психологічних захисних механізмів, схильність до самозвинувачення або дій, спрямованих проти себе.

Критерії оцінювання передбачали підрахунок балів за кожною шкалою з подальшим їх узагальненням. Прояв кожного показника оцінювався в інтервалі від 0 до 3 балів. Нуль балів фіксувався за відсутності або поодиноких, ситуативних проявів відповідної форми агресії, що не впливають на загальну поведінку підлітка. Один бал відповідав слабко вираженим, нестійким проявам, які виникають епізодично й переважно залежать від зовнішніх обставин. Два бали нараховувалися за помірно виражені, відносно регулярні прояви агресії, що вже позначаються на міжособистісних стосунках та емоційному стані. Три бали свідчили про яскраво виражені, стійкі прояви агресивної поведінки, які мають системний характер і негативно впливають на соціальну адаптацію підлітка.

У відсотковому співвідношенні низький рівень агресії відповідав діапазону від 0 до 30 % максимально можливої кількості балів, середній рівень – від 31 % до 60 %, високий рівень – понад 60 %. Додатково здійснювався підрахунок загальної суми балів за всіма шкалами. Показники від 0 до 13 балів інтерпретувалися як низький рівень агресивності та високі адаптаційні можливості; від 14 до 26 балів – як середній рівень агресивності за відносно збереженої адаптації; понад 27 балів – як високий рівень агресивності, що супроводжується зниженням адаптаційних ресурсів.

Застосування даної методики на даного етапі дозволило отримати цілісне уявлення про структуру та інтенсивність агресивних проявів у підлітків, визначити групи ризику та створити надійну емпіричну основу для подальшого аналізу результатів і розроблення корекційно-профілактичних заходів у наступних етапах дослідження.

Другою методикою, використаною в межах даного етапу дослідження, стала авторська методика «Карта спостереження проявів агресивної поведінки

підлітків у соціальній взаємодії», розроблена з урахуванням специфіки навчального середовища та умов воєнного стану.

Метою застосування цієї методики було виявлення поведінкових показників агресії, що проявляються у безпосередній соціальній взаємодії підлітків з однолітками та дорослими, а також визначення частоти, інтенсивності й ситуативної зумовленості таких проявів. Методика орієнтована передусім на діагностику зовнішніх форм агресії, які не завжди повною мірою усвідомлюються самими підлітками та, відповідно, можуть бути недостатньо відображені в опитувальниках самооцінки.

Діагностичним матеріалом методики є структурована карта спостереження, що заповнюється психологом або соціальним педагогом у процесі систематичного спостереження за поведінкою підлітків у природних для них умовах: під час навчальних занять, перерв, групових форм роботи, позакласної діяльності. Карта містить перелік поведінкових індикаторів, згрупованих відповідно до досліджуваних показників агресивності: вербальні реакції, фізичні дії, предметно-руйнівні прояви, емоційні реакції та прояви самоагресивної спрямованості.

До вербальних індикаторів віднесено підвищений тон мовлення, використання образливих висловлювань, сарказму, демонстративне ігнорування співрозмовника, провокативні репліки. Фізичні прояви агресії фіксувалися через штовхання, удари, різкі жести, навмисне порушення особистого простору інших. Предметна агресія визначалася за фактами псування речей, різкого кидання предметів, демонстративного ламання або ударів по меблях. Емоційна агресія проявлялася у формі замкненості, ворожих поглядів, напруженої міміки, уникання контакту, різких змін настрою. Самоагресивні тенденції фіксувалися через ознаки самозвинувачення, знецінення власних досягнень, демонстративну байдужість до власної безпеки, аутоагресивні жести.

Хід проведення методики передбачав багаторазове, пролонговане спостереження за кожним учасником дослідження впродовж визначеного

періоду. Спостереження здійснювалося ненав'язливо, без втручання у перебіг навчально-виховного процесу, що дозволило зафіксувати реальні, а не ситуативно зумовлені реакції підлітків. Дані заносилися до карти одразу після завершення спостережуваної ситуації, що знижувало ризик спотворення інформації.

Оцінювання результатів здійснювалося за бальною шкалою від 0 до 3 балів за кожним показником: 0 балів нараховувалося у випадку відсутності агресивних проявів або їх епізодичного, ситуаційно виправданого характеру; 1 бал відповідав слабко вираженим проявам агресії, які виникають рідко та не мають стійкого характеру; 2 бали фіксувалися за помірно виражені, повторювані прояви агресивної поведінки, що ускладнюють міжособистісну взаємодію; 3 бали свідчили про яскраво виражені, систематичні прояви агресії, які негативно впливають на соціальну адаптацію підлітка та навчальний процес.

У відсотковому співвідношенні низький рівень прояву агресивних показників відповідав інтервалу 0–30 %, середній рівень – 31–60 %, високий рівень – 61–100 % від максимально можливої кількості балів. Узагальнення результатів за всіма показниками дозволяло визначити інтегральний рівень поведінкової агресивності кожного підлітка.

Застосування авторської карти спостереження дало змогу доповнити результати опитувальника об'єктивними даними про реальну поведінку підлітків, виявити приховані або компенсаторні форми агресії та забезпечити більш повну картину проявів агресивної поведінки в умовах воєнного стану.

Третьою методикою даного етапу дослідження стала авторська методика «Ситуаційно-рефлексивний опитувальник реагування на фрустраційні та стресові обставини», спрямована на виявлення емоційно-рефлексивних і регулятивних показників агресивної поведінки підлітків в умовах воєнного стану.

Метою застосування цієї методики було дослідження внутрішніх психологічних механізмів агресії, зокрема особливостей емоційного

реагування, рівня самоконтролю, здатності до усвідомлення власних переживань, а також схильності до конструктивних або деструктивних способів подолання напружених життєвих ситуацій. Методика дозволяє виявити не лише відкриті агресивні реакції, а й приховані форми внутрішнього напруження, що можуть згодом трансформуватися у поведінкову агресію або самоагресію.

Діагностичний матеріал методики складається з опису серії типових для підліткового віку та воєнного часу ситуацій, пов'язаних із фрустрацією, небезпекою, міжособистісними конфліктами, почуттям безсилля, втратами або обмеженням особистої свободи. Кожна ситуація супроводжується кількома варіантами можливих реакцій, які відображають різні стратегії поведінки: агресивну, уникальну, імпульсивну, емоційно-вибухову, конструктивну або рефлексивну. Поряд із цим передбачено відкриті запитання, що дозволяють підлітку власними словами описати можливі дії та переживання.

Хід проведення методики передбачав індивідуальну або групову форму роботи в спокійній, психологічно безпечній атмосфері. Підліткам пропонувалося уважно ознайомитися з кожною ситуацією та обрати той варіант реагування, який найбільше відповідає їх реальній поведінці, або доповнити його власною відповіддю. Особлива увага приділялася не швидкості, а усвідомленості вибору, що сприяло актуалізації процесів саморефлексії.

Оцінювання результатів здійснювалося за системою балів від 0 до 3 за кожним показником: 0 балів нараховувалося у випадку переважання конструктивних реакцій, здатності до саморегуляції, усвідомлення власних емоцій та відсутності агресивних імпульсів; 1 бал відповідав ситуативним, слабо вираженим агресивним реакціям, які виникають у складних обставинах, але супроводжуються спробами контролю та осмислення власного стану; 2 бали фіксувалися за помірно виражені агресивні або імпульсивні реакції, недостатній рівень рефлексії, труднощі в емоційній саморегуляції; 3 бали свідчили про домінування деструктивних способів реагування, низький рівень

усвідомлення власних емоцій, схильність до вибухових реакцій, самозвинувачення або агресивного перенесення напруження на оточення.

У відсотковому співвідношенні низький рівень емоційно-рефлексивної агресивності визначався в межах 0–30 %, середній рівень – 31–60 %, високий рівень – 61–100 % від максимально можливої кількості балів. Інтегральний показник дозволяв оцінити загальну схильність підлітка до агресивного реагування в умовах стресу та фрустрації.

Застосування ситуаційно-рефлексивного опитувальника дало можливість поглибити розуміння внутрішніх причин агресивної поведінки підлітків, виявити зони психологічної вразливості та визначити напрями подальшої корекційно-профілактичної роботи. У поєднанні з результатами попередніх методик це забезпечило цілісний підхід до моніторингу й оцінки проявів агресії в умовах воєнного стану.

2.3. Аналіз, інтерпретація та узагальнення отриманих результатів дослідження

Після завершення даного етапу експериментального дослідження було здійснено узагальнення, систематизацію та інтерпретацію отриманих емпіричних даних, що дало змогу визначити рівні прояву агресії у підлітків в умовах воєнного стану та виявити характерні особливості їх розподілу в контрольній і експериментальній групах.

Аналіз результатів показав, що агресивна поведінка у підлітків має різний ступінь вираженості, що підтверджує складність і багатофакторність даного феномену в умовах тривалого стресового навантаження, пов’язаного з воєнним станом. Отримані кількісні показники представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Рівні агресії у підлітків в умовах воєнного стану

Рівні агресії	Кількість дітей та % співвідношення
Високий	5 (10%)

Середній	22 (44%)
Низький	23 (46%)

Аналіз результатів, поданих у таблиці 2.1, засвідчив, що агресивна поведінка підлітків в умовах воєнного стану має різний ступінь вираженості, що підтверджує складний і багатофакторний характер даного феномену в ситуації тривалого стресового навантаження. Отримані кількісні показники дали підстави виокремити три рівні прояву агресії: високий, середній та низький.

Високий рівень агресії було зафіксовано у 5 підлітків, що становить 10 % від загальної кількості досліджуваних. Для цієї групи характерною є наявність стійких агресивних проявів, які можуть виявлятися у вербальній та фізичній формах, а також у схильності до підвищеної емоційної напруженості, імпульсивності та зниженого самоконтролю. Такі підлітки нерідко демонструють дратівливість, різкість у спілкуванні, труднощі в регуляції власних емоційних станів, що ускладнює їхню соціальну адаптацію та взаємодію з оточенням. Умови воєнного стану, постійне відчуття небезпеки, невизначеність і тривожні очікування виступають додатковими чинниками, які можуть підсилювати агресивні реакції та сприяти їх закріпленню як способу реагування на стрес.

Середній рівень агресії виявлено у 22 підлітків, що складає 44 % вибірки і є найбільш поширеним. Такий результат свідчить про те, що для значної частини підлітків агресивні прояви мають помірний, ситуативний характер. У цій групі агресія зазвичай виникає у відповідь на фрустраційні обставини, конфліктні ситуації, емоційне перевантаження або відчуття несправедливості. Водночас у більшості підлітків із середнім рівнем агресії збережені механізми самоконтролю та здатність до часткового усвідомлення власних емоцій і поведінкових реакцій. Агресивні дії не мають стійкого характеру, однак за умов відсутності своєчасної психолого-педагогічної підтримки та за тривалого

впливу стресових факторів можуть посилюватися і переходити у більш деструктивні форми.

Низький рівень агресії було зафіксовано у 23 підлітків, що становить 46 % досліджуваної вибірки. Підлітки цієї групи переважно демонструють адаптивні моделі поведінки, здатність до конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій, емоційну стриманість та відносно високий рівень саморегуляції. Агресивні реакції у них мають епізодичний характер і не є провідним способом реагування на труднощі або стрес. Навіть в умовах воєнного стану такі підлітки виявляють вищу стресостійкість, орієнтацію на соціально прийнятні норми поведінки, здатність до співпереживання та врахування емоційного стану інших.

Загалом отримані результати свідчать про те, що агресивна поведінка підлітків в умовах воєнного стану є поширеним, але неоднорідним явищем. Переважання середнього та низького рівнів агресії вказує на наявність значного адаптаційного потенціалу у більшості підлітків, водночас наявність групи з високим рівнем агресивності актуалізує потребу у цілеспрямованому психолого-педагогічному супроводі. Виявлений розподіл рівнів агресії створює наукове підґрунтя для подальшого впровадження системи корекційно-профілактичних заходів, спрямованих на зниження агресивних проявів та підтримку психоемоційного благополуччя підлітків у складних умовах воєнного часу.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ АГРЕСІЇ У ПІДЛІТКІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

3.1. Психолого-педагогічні підходи, методи та заходи щодо зниження та подолання рівня агресії підлітків

У системі психолого-педагогічних заходів щодо профілактики та зниження рівня агресивної поведінки підлітків особливе місце займають методи, спрямовані на стабілізацію психоемоційного стану, зниження

внутрішнього напруження та формування навичок саморегуляції. В умовах воєнного стану, коли підлітки перебувають у ситуації хронічного стресу, невизначеності та підвищеної тривожності, такі заходи набувають не лише корекційного, а й виразного профілактичного значення.

Початковим елементом роботи виступають тілесно-орієнтовані та дихальні вправи, виконувані з використанням твердих м'ячів під музичний супровід. Вони створюють умови для поступового зниження психофізіологічного збудження та переключення уваги підлітка з зовнішніх стресових подразників на внутрішні відчуття. Дихальна вправа «Глибоке дихання» передбачає виконання повільних, усвідомлених циклів вдиху і видиху з чітким ритмом, що сприяє нормалізації дихання, серцевого ритму та зменшенню м'язового напруження. Повторюваність вправи у поєднанні з короткими паузами для відпочинку дозволяє підліткам поступово входити в стан фізичного та емоційного розслаблення. Використання внутрішніх вербальних формул на кшталт «я розслабляюся», «я спокійний» підсилює ефект самонавіювання та сприяє формуванню позитивного образу власного стану. У сукупності це створює передумови для зниження імпульсивності та агресивних реакцій, які часто виникають на тлі емоційного перенапруження.

Подальша робота переноситься у простір сухого басейну, який використовується як середовище для сенсорної релаксації. Занурення у м'які кульки забезпечує виражений тактильний та пропріоцептивний вплив, що позитивно позначається на загальному тонусі нервової системи. Масажний ефект, який виникає під час рухів у басейні, сприяє покращенню кровообігу та зменшенню соматичних проявів напруги. Для підлітків цей простір має ще й психологічне значення, оскільки створює відчуття захищеності, ізольованості від зовнішніх подразників та можливість безпечного відновлення внутрішньої рівноваги. Ігрова активність у сухому басейні сприяє зниженню рівня тривожності, підвищує емоційний тонус, активізує позитивні переживання, що опосередковано зменшує агресивні імпульси та сприяє більш спокійній поведінці у повсякденних ситуаціях.

Значний психотерапевтичний ефект досягається шляхом поєднання роботи в сухому басейні з використанням фіброоптичного волокна та заспокійливого музичного супроводу. М’яке світло, яке можна тримати в руках, торкатися та досліджувати, викликає відчуття безпеки та довіри, знижує внутрішній опір і напруження. Образні уявлення, запропоновані під час вправи, сприяють розвитку уяви та зануренню в символічний простір, де підліток може безпечно проживати свої емоції. Такі вправи позитивно впливають на психоемоційний стан, стимулюють розвиток невербальних комунікативних навичок, підвищують рівень тактильної чутливості та сприяють нормалізації сну, що є важливим чинником зниження агресивності.

Наступним елементом корекційної роботи є використання підвісного крісла-кокона, яке створює умови для глибокого тілесного та емоційного розслаблення. Підлітки з агресивними проявами, як правило, перебувають у стані хронічного психоемоційного напруження, що супроводжується підвищеним м’язовим тонусом. Перебування у кріслі-коконі, доповнене звуками природи, світловими ефектами та ароматерапією, сприяє зниженню цього напруження, формуванню відчуття невагомості та внутрішнього спокою. Такі стани є особливо цінними для підлітків, оскільки дозволяють їм на тілесному рівні пережити альтернативний досвід – досвід спокою, безпеки та контролю над власним станом.

Важливе місце у системі психолого-педагогічних заходів посідає робота з кінетичною пісочницею, яка поєднує елементи гри, творчості та проєктивної діяльності. Психологічні ігри з піском спрямовані на розвиток емоційно-вольової сфери, зниження рівня тривожності та агресивності, а також на формування навичок усвідомленого вираження почуттів. Маніпуляції з піском активізують тактильну чутливість, стимулюють когнітивні процеси та сприяють емоційному розвантаженню. У процесі створення образів та сюжетів підлітки отримують можливість символічно відтворювати значущі для них життєві ситуації, проживати конфлікти та знаходити нові способи взаємодії.

Застосування вправ на кшталт моделювання сімейних або навчальних ситуацій у пісочниці дозволяє підліткам безпечним шляхом осмислювати міжособистісні стосунки, усвідомлювати власні емоційні реакції та експериментувати з альтернативними моделями поведінки. Вправа, спрямована на безпосередній контакт із піском, додатково виконує функцію сенсорної релаксації, допомагає знизити емоційне напруження та активізує позитивні тілесні відчуття. У сукупності ці заходи створюють сприятливі умови для поступового зниження агресивних проявів, розвитку саморегуляції та формування більш адаптивних способів реагування у складних життєвих ситуаціях.

Подальше розгортання психолого-педагогічних заходів логічно спрямовується на активізацію усвідомленої саморегуляції підлітків, формування здатності розпізнавати власні емоційні стани та керувати поведінковими реакціями в ситуаціях фрустрації й напруження. Після досягнення первинного рівня релаксації та емоційного заспокоєння доцільним є перехід до вправ, що стимулюють рефлексію, розвиток емпатії та конструктивних способів міжособистісної взаємодії.

Важливим компонентом цієї роботи виступають вправи, орієнтовані на усвідомлення та вербалізацію емоцій. Підліткам пропонується в безпечному психологічному просторі описувати власні переживання, пов’язані з тривогою, страхом, злістю або образою, використовуючи метафоричні образи, кольори, асоціації. Така форма роботи знижує інтенсивність афективних реакцій, сприяє переходу від імпульсивного реагування до більш осмисленого ставлення до власних емоційних станів. Усвідомлення внутрішніх переживань поступово формує навичку самоспостереження, що є необхідною умовою контролю агресивних імпульсів.

Продовжуючи роботу в цьому напрямі, доцільним є застосування вправ, які поєднують емоційне усвідомлення з образною та вербальною активністю. Однією з таких є вправа, умовно спрямована на «надання імені емоції». Підлітку пропонується зосередитися на своєму актуальному внутрішньому

стані та визначити, яку саме емоцію він відчуває в даний момент. Після цього ця емоція «оживає» у словесному описі: їй надається назва, характер, «настрій», інтенсивність і навіть уявний голос. У процесі обговорення підліток поступово відокремлює себе від емоції, усвідомлює, що вона є лише частиною його переживань, а не визначає його особистість повністю. Такий підхід знижує рівень внутрішньої напруги та сприяє формуванню контролю над афективними реакціями.

Ефективною є також вправа, спрямована на колірне кодування емоцій. Підліткам пропонується обрати колір або поєднання кольорів, які найбільш точно відображають їхній емоційний стан у певній ситуації. Далі відбувається вербалізація вибору: пояснюється, чому саме цей колір асоціюється з гнівом, страхом чи образою, які відчуття він викликає у тілі, як змінюється емоційний стан при уявній зміні кольору. Обговорення дозволяє не лише усвідомити інтенсивність переживань, а й побачити можливість їх трансформації, що має важливе значення для зниження агресивності.

Окрему роль відіграють вправи, побудовані на використанні метафор. Підліткам пропонується уявити свою злість або тривогу у вигляді певного образу – природного явища, предмета або істоти. У подальшій роботі цей образ описується детально: його розмір, форма, рух, вплив на навколишній простір. Наступним кроком стає пошук способів взаємодії з цим образом: що може його заспокоїти, зменшити, змінити або перетворити на менш загрозливий. Така метафорична робота дає змогу безпечним шляхом проживати інтенсивні емоції та знаходити внутрішні ресурси для їх регуляції.

Ще однією важливою вправою є спрямування уваги на тілесні відчуття, пов’язані з емоціями. Підлітків заохочують визначити, у якій частині тіла відчувається напруження, коли виникає злість або роздратування, як змінюється дихання, м’язовий тонус, пульс. Після цього пропонуються короткі вербальні формули, що допомагають описати ці відчуття словами. Усвідомлення тілесних сигналів емоцій сприяє ранньому розпізнаванню агресивних імпульсів і створює передумови для їх своєчасного контролю.

Застосування таких вправ у комплексі дозволяє підліткам поступово навчатися розуміти власний внутрішній світ, приймати емоції без осуду та страху і знаходити соціально прийнятні способи їх вираження. У результаті знижується інтенсивність агресивних проявів, підвищується рівень емоційної усвідомленості та формується більш зріле, рефлексивне ставлення до власної поведінки.

Ефективним засобом профілактики агресивної поведінки є також вправи, спрямовані на розвиток емпатії та здатності бачити ситуацію з позиції іншого. У процесі рольового програвання соціальних ситуацій підлітки отримують можливість приміряти різні соціальні ролі, відчути емоційний стан іншої людини та усвідомити наслідки власних дій для оточення. Така діяльність сприяє формуванню відповідальності за власну поведінку, зниженню ворожості та розвитку толерантного ставлення до однолітків.

Продовжуючи цю логіку роботи, доцільним є використання вправ, у яких акцент робиться на аналізі міжособистісних взаємодій і наслідків поведінкових виборів. Підліткам пропонується розглянути типові конфліктні ситуації, що можуть виникати в шкільному середовищі або в колі однолітків, та послідовно проаналізувати почуття, думки й можливі реакції кожного з учасників взаємодії. У ході такого обговорення увага зосереджується не лише на власних переживаннях, а й на внутрішньому стані іншої сторони конфлікту, що сприяє розвитку здатності до співпереживання та розуміння мотивів поведінки інших.

Важливе місце займають вправи, спрямовані на формування навички «зупинки» імпульсивної реакції. У змодельованих ситуаціях підліткам пропонується спочатку описати свою першу, емоційно забарвлену реакцію, а потім знайти альтернативні, менш агресивні способи відповіді. Такий підхід допомагає усвідомити, що між емоцією та дією існує простір вибору, у якому можливе прийняття більш зваженого рішення. Поступово формується здатність прогнозувати наслідки власних дій і брати відповідальність за їх вплив на міжособистісні стосунки.

Ефективними є також групові вправи, спрямовані на розвиток співпраці та взаємної підтримки. У процесі виконання спільних завдань підлітки вчаться узгоджувати власні бажання з інтересами групи, домовлятися, розподіляти ролі та підтримувати одне одного у складних моментах. Такий досвід сприяє зниженню рівня конкуренції та ворожості, замінюючи їх почуттям приналежності та прийняття.

Окрему увагу приділяється обговоренню пережитого досвіду після завершення вправ. Рефлексивна частина дозволяє підліткам усвідомити зміни у власному емоційному стані, побачити, як змінюється ставлення до інших у процесі емпатійної взаємодії, та закріпити отримані навички. У результаті така форма роботи сприяє не лише зниженню агресивних проявів, а й формуванню більш зрілої соціальної позиції, заснованої на повазі, розумінні та відповідальності у міжособистісних стосунках.

Окреме значення має робота, спрямована на формування навичок конструктивного розв’язання конфліктів. Підлітків залучають до аналізу типових конфліктних ситуацій, які виникають у шкільному середовищі або в сім’ї, з подальшим пошуком альтернативних, неагресивних способів реагування. У ході такої роботи відпрацьовуються вміння висловлювати власну позицію без образ і звинувачень, слухати співрозмовника, домовлятися та знаходити компроміс. Формування цих навичок є особливо актуальним в умовах воєнного стану, коли рівень загальної напруженості у суспільстві значно зростає, а кількість конфліктних ситуацій у підлітковому середовищі збільшується (див. Додаток А).

Доповненням до індивідуальних і групових форм роботи є включення елементів арттерапії, зокрема малювання, ліплення, роботи з музикою та рухом. Творча діяльність виконує функцію безпечного каналу для вираження накопичених емоцій, дозволяє підліткам символічно відреагувати внутрішні конфлікти та напруження. У процесі творчості знижується рівень внутрішньої агресії, підвищується емоційна стабільність і з’являється відчуття власної компетентності та самовираження.

Значущим напрямом психолого-педагогічного впливу виступає також робота з формування позитивної самооцінки та адекватного образу «Я». Підлітки з підвищеним рівнем агресії часто характеризуються внутрішньою невпевненістю, почуттям безпорадності або заниженою самоцінністю, які компенсуються агресивними формами поведінки. Через спеціально підібрані вправи, спрямовані на усвідомлення власних сильних сторін, досягнень і ресурсів, поступово знижується потреба у самоствердженні шляхом агресії.

У межах цього напряму доцільним є використання вправ, орієнтованих на виявлення та закріплення позитивного досвіду підлітка. Зокрема, ефективною є вправа «Мої сильні сторони», у ході якої підліткам пропонується в письмовій або усній формі назвати якості, здібності та вміння, якими вони пишаються, а також приклади ситуацій, у яких ці якості допомогли досягти успіху або подолати труднощі. Обговорення результатів у малій групі сприяє усвідомленню власної цінності та формує більш реалістичне, позитивне ставлення до себе.

Важливе місце посідає вправа «Мій особистий ресурс», під час якої підлітки визначають людей, заняття, події або внутрішні стани, що надають їм відчуття підтримки, сили та впевненості. Фіксація цих ресурсів у вигляді схеми, малюнка або короткого опису дозволяє підліткам у подальшому свідомо звертатися до них у напружених або конфліктних ситуаціях, замість імпульсивного агресивного реагування.

Для розвитку стабільної самооцінки застосовується вправа «Мої досягнення», у межах якої учні пригадують навіть незначні, на перший погляд, успіхи в навчанні, спілкуванні, творчій чи спортивній діяльності. Акцент робиться на особистих зусиллях, наполегливості та подоланні труднощів, а не лише на кінцевому результаті. Такий підхід допомагає зменшити залежність самооцінки від зовнішніх оцінок і схвалення оточення.

Доповнює роботу вправа «Я очима інших», що передбачає отримання зворотного зв’язку від однолітків у контрольованій та безпечній формі. Підлітки отримують можливість дізнатися, які позитивні риси та поведінкові

прояви помічають у них інші. Це сприяє корекції викривлених уявлень про себе, знижує рівень внутрішньої напруги та агресії, пов'язаної з почуттям неприйняття.

Систематичне використання зазначених вправ поступово формує в підлітків більш цілісний і позитивний образ «Я», підвищує рівень психологічної стійкості та сприяє переходу від агресивних форм самоствердження до соціально прийнятних способів реалізації власних потреб і прагнень.

Таким чином, система психолого-педагогічних заходів щодо профілактики та зниження рівня агресивної поведінки підлітків постає як цілісний, поетапний процес, що поєднує сенсорну релаксацію, емоційне розвантаження, розвиток саморегуляції, емпатії та соціальних навичок. Комплексне використання різноманітних методів і засобів дозволяє не лише зменшити інтенсивність агресивних проявів, а й створити умови для більш гармонійного психоемоційного розвитку підлітків в умовах воєнного стану.

3.2. Корекційно-розвивальна програма профілактики агресії підлітків

Розроблена програма орієнтована на профілактику та зниження агресивних проявів у підлітків, які перебувають у стані тривалого стресу, емоційної напруги та підвищеної тривожності, характерних для умов воєнного стану. Логіка програми вибудувана від первинної стабілізації психофізіологічного стану до формування більш усвідомлених стратегій саморегуляції, емпатійної взаємодії та конструктивного реагування в конфліктних ситуаціях. Основою є поєднання сенсорної релаксації, тілесно-орієнтованих технік, елементів арттерапії, рольового програвання та вправ, спрямованих на розвиток емоційної грамотності й позитивного образу «Я».

Зниження рівня агресивної поведінки підлітків шляхом розвитку навичок саморегуляції, усвідомлення й вербалізації емоцій, формування емпатії, конструктивної комунікації та позитивної самооцінки.

Було передбачено: стабілізувати психоемоційний стан і знизити фізіологічне напруження; навчити підлітків розпізнавати власні емоційні стани та керувати агресивними імпульсами; сформувати прийнятні способи вираження гніву без шкоди для себе й оточення; розвинути емпатію та здатність бачити ситуацію з позиції іншого; відпрацювати навички конструктивного розв'язання конфліктів; підтримати формування адекватної самооцінки й образу «Я» як ресурсу, що зменшує потребу в агресивному самоствердженні.

Програма може реалізовуватися в груповій формі (8–12 учасників) із включенням коротких індивідуальних фрагментів у процесі вправ. Оптимальною є тривалість 8–10 занять по 45–60 хвилин з регулярністю 1–2 рази на тиждень. Простір організовується за принципом психологічної безпеки: передбачаються чіткі правила взаємодії, добровільність включення в активності, конфіденційність, недопущення оцінювальних суджень з боку групи.

Наведені вправи підібрані так, щоб покривати ключові напрями профілактики агресивної поведінки: зняття напруження, емоційна усвідомленість, самоконтроль, емпатія, комунікативна компетентність, конфліктологічні навички та підтримка самооцінки.

1. «Глибоке дихання» на твердому м'ячі під музику

Мета: зниження психофізіологічного збудження, нормалізація дихання, зменшення м'язового тонусу.

Матеріал: твердий м'яч/фітбол або стійкий м'яч для опори, спокійний музичний супровід.

Хід: очі заплющені; повільний вдих із рахунком до 5, видих із рахунком до 7–10; 6–8 повторів із короткими паузами. Додаються внутрішні формули самозаспокоєння («я розслабляюся», «я спокійний»).

Очікуваний ефект: зниження імпульсивності, підготовка до подальших рефлексивних вправ.

2. «Дихання з опорою» (сидячи на кріслі-кубі)

Мета: закріплення навички регульованого дихання в умовах звичного положення тіла.

Матеріал: крісло-куб або стілець із твердою опорою, музика.

Хід: акцент на відчутті опори стоп і спини; вдих–видих у заданому темпі; короткий самоаналіз: що змінилося в тілі та думках за 2–3 хвилини.

Очікуваний ефект: перенесення техніки саморегуляції у повсякденні ситуації.

3. Сенсорна релаксація в сухому басейні «Хвилі спокою»

Мета: зниження тривожності та тілесної напруги через пропріоцептивну й тактильну стимуляцію.

Матеріал: сухий басейн із м’якими кульками, заспокійлива музика.

Хід: повільні рухи у кульках, «занурення–підйом», відчуття масажу; завершення – коротка вербалізація стану («до/після»).

Очікуваний ефект: стабілізація емоційного фону, підсилення відчуття захищеності.

4. «Світло в долонях» з фіброоптичним волокном

Мета: створення переживання безпеки, зниження внутрішнього опору, м’яке емоційне розвантаження.

Матеріал: фіброоптичне волокно, затемнення, звук «шум моря».

Хід: вільне торкання волокон; далі – коротка керована візуалізація (образ «моря», «теплих хвиль», «дружнього морського створіння» як безпечного контакту).

Очікуваний ефект: зменшення внутрішньої напруги, розвиток невербальної комунікації, покращення сну.

5. «Крісла-кокон: відчуття опори й меж»

Мета: глибоке розслаблення, зниження м’язового тонусу, формування досвіду контролю над станом.

Матеріал: підвісне крісло-кокон, звуки природи, (за можливості) ароматерапія.

Хід: 7–10 хвилин спокійного перебування; увага переводиться на дихання, відчуття тіла; завершення – коротке формулювання внутрішнього стану одним-двома словами.

Очікуваний ефект: зниження напруження як базового ґрунту для агресивних реакцій.

6. Кінетична пісочниця «Чарівний пісок»

Мета: сенсорна релаксація та безпечний канал емоційного відреагування.

Матеріал: кінетичний пісок/пісочниця.

Хід: занурення рук у пісок, пропускання крізь пальці, опис відчуттів; фіксація асоціацій і спогадів, що виникають.

Очікуваний ефект: зниження рівня афективної напруги, підвищення усвідомлення тілесних сигналів емоцій.

7. Кінетична пісочниця «Сімейна гра»

Мета: опрацювання сімейних переживань і конфліктів у символічній формі.

Матеріал: набір фігурок, пісочниця.

Хід: створення «світу родини», коротке «проживання» сюжету 5–10 хвилин; обговорення почуттів; побудова варіанту «ідеальної взаємодії» з пошуком фігур-помічників.

Очікуваний ефект: зниження ворожості, розширення репертуару альтернативних реакцій.

8. Вправа на емоційну грамотність «Назвати емоцію»

Мета: усвідомлення та вербалізація злості/образи/страху як крок до самоконтролю.

Матеріал: картки емоцій або список емоційних слів.

Хід: визначення актуальної емоції; опис її інтенсивності (від слабкої до дуже сильної), тригерів і тілесних проявів; формулювання фрази «зараз відчувається…, тому що…».

Очікуваний ефект: перехід від імпульсивної дії до осмисленого ставлення до власного стану.

9. «Емоція в кольорі»

Мета: зниження афективної напруги через метафоризацію та символізацію переживань.

Матеріал: олівці/фломастери, аркуші.

Хід: вибір кольору злості/страху/тривоги; нанесення плями, ліній або образу; обговорення: «що цей колір робить у тілі», «як зміниться стан, якщо колір “посвітлішати/розмити”».

Очікуваний ефект: відчуття керованості емоціями, зменшення інтенсивності переживань.

10. «Метафора злості: перетворення образу»

Мета: безпечне проживання агресивних імпульсів і пошук способів їх трансформації.

Матеріал: аркуш, ручка/олівець.

Хід: уява злості як явища (буря, вогонь, камінь тощо); опис образу; пошук «регулятора» (вода, вітер, укриття, межі); завершення – формула, що підходить саме цьому підлітку (наприклад: «коли злість як буря, допомагає…»).

Очікуваний ефект: зміцнення навичок саморегуляції й самоспостереження.

11. Рольова вправа «Зміна ролей»

Мета: розвиток емпатії та усвідомлення наслідків агресивної поведінки для іншого.

Матеріал: короткі сценарії конфліктів, картки ролей.

Хід: програвання сцени в двох варіантах: «як було» і «як можна інакше»; обов’язкова зміна ролей; після – обговорення переживань кожної позиції.

Очікуваний ефект: зниження ворожості, формування відповідальності за власні дії.

12. Комунікативна вправа «Я-повідомлення»

Мета: навчання виражати незадоволення без звинувачень і приниження.

Матеріал: шаблон фрази на картці.

Хід: відпрацювання структури: «коли відбувається…, виникає…, тому що…, хотілося б…»; тренування на прикладах зі шкільного життя; закріплення короткими діалогами.

Очікуваний ефект: зменшення словесної агресії, розвиток конструктивного самовираження.

13. Вправа «Стоп-пауза»

Мета: формування навички зупинки імпульсу до агресивної реакції.

Матеріал: умовний сигнал (картка «стоп», жест, слово).

Хід: розбір ситуації, де зазвичай “зриває”; алгоритм: сигнал – 3 повільні вдихи – назвати емоцію – обрати дію з двох альтернатив (агресивна/прийнятна).

Очікуваний ефект: поява «простору вибору» між емоцією та дією.

14. Вправа «Мої сильні сторони»

Мета: підсилення позитивної самооцінки як ресурсу зниження агресивного самоствердження.

Матеріал: аркуші, ручки.

Хід: перелік 7–10 сильних рис; до кожної – приклад із життя; групове віддзеркалення (за правилами поваги): однолітки додають по одному позитивному спостереженню.

Очікуваний ефект: зменшення внутрішньої невпевненості, підвищення самоцінності.

15. Вправа «Мій ресурс у складні моменти»

Мета: формування особистого «плану підтримки» замість агресивної реакції.

Матеріал: бланк «ресурсної карти» або аркуш.
Хід: визначення ресурсів: люди, місця, дії, думки, тілесні техніки; складання короткого алгоритму «коли напруження зростає, спрацьовує…».

Очікуваний ефект: закріплення альтернативних способів саморегуляції та профілактика рецидивів.

У ході програми прогнозується: зниження рівня внутрішнього напруження та тривожності, які часто запускають агресивні реакції; підвищення емоційної усвідомленості й здатності називати власні переживання; посилення навичок самоконтролю через формування «стоп-паузи» та дихальних стратегій; зростання емпатії та зменшення ворожого тлумачення дій інших; розширення репертуару конструктивної комунікації; стабілізація самооцінки й зниження потреби у самоствердженні через агресію.

ВИСНОВКИ

У ході виконання роботи було здійснено цілісне дослідження проблеми прояву агресії у підлітків в умовах воєнного стану, що дало змогу поєднати теоретичний аналіз феномену агресії з емпіричним вивченням її особливостей та розробкою практично орієнтованих психолого-педагогічних заходів профілактики і корекції. Обрана проблематика зумовлена сучасною соціальною ситуацією, у якій воєнний стан виступає потужним стресогенним чинником, що впливає на психоемоційний стан дітей підліткового віку, трансформує звичні механізми соціалізації та підсилює ризик дезадаптивних форм поведінки.

Теоретичний аналіз засвідчив, що агресія є складним, багатокомпонентним феноменом, який не може бути зведений до окремого вчинку або рис характеру. Вона формується як результат взаємодії біологічних, психологічних і соціальних чинників та може виконувати як захисну, так і деструктивну функцію. У працях українських і зарубіжних дослідників агресія розглядається в різних концептуальних площинах: як інстинктивна реакція, як наслідок фрустрації, як засвоєна модель поведінки в процесі соціального навчання або як форма компенсації внутрішньої тривожності й почуття небезпеки. Узагальнення цих підходів дало підстави стверджувати, що підліткова агресія є не лише проявом порушень поведінки, а й своєрідним сигналом психологічного неблагополуччя, який вимагає уважного аналізу причин і умов її виникнення.

Особливу увагу було приділено підлітковому віку як сензитивному періоду розвитку особистості. Саме в цей час відбувається інтенсивне формування ідентичності, загострюється потреба у самостійності та визнанні, зростає чутливість до оцінок з боку оточення. В умовах воєнного стану ці вікові особливості ускладнюються впливом хронічного стресу, страху за власну безпеку та майбутнє, порушенням звичних соціальних зв’язків і зростанням напруження в родинному та освітньому середовищі. Як наслідок, агресивні реакції можуть набувати різних форм – від вербальних і непрямих

до фізичних або спрямованих на себе, виконуючи функцію емоційного розрядження або захисту від внутрішнього перевантаження.

У роботі було обґрунтовано значення моніторингу та оцінки проявів агресії як важливих інструментів виявлення впливу воєнного стану на психоемоційний стан підлітків. Систематичне спостереження й діагностика дозволяють не лише фіксувати наявний рівень агресивності, а й простежувати її динаміку, виявляти групи ризику та оцінювати ефективність профілактичних і корекційних заходів. Такий підхід є принципово важливим в умовах соціальної нестабільності, коли агресивні прояви можуть мати латентний характер і загострюватися у кризових ситуаціях.

Емпіричне дослідження, проведене на базі закладу загальної середньої освіти, дозволило отримати кількісні та якісні дані щодо рівнів агресії у підлітків. За результатами діагностики було встановлено, що високий рівень агресії притаманний 5 учням, що становить 10% вибірки; середній рівень виявлено у 22 підлітків (44%); низький рівень зафіксовано у 23 учнів (46%). Отримане співвідношення свідчить про те, що хоча переважна частина підлітків демонструє відносно адаптивний або помірний рівень агресивності, існує група учнів з високими показниками, які потребують цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки. Водночас значна частка середнього рівня агресії вказує на потенційну вразливість підлітків до впливу стресових факторів та можливість зростання агресивних проявів за відсутності своєчасної профілактики.

Аналіз результатів показав, що агресивність підлітків в умовах війни часто має ситуативний характер і пов’язана з емоційною напругою, тривожністю, фрустрацією та труднощами саморегуляції. Вона не завжди усвідомлюється самими підлітками як проблема, що ускладнює її подолання без спеціально організованого психологічного супроводу. Саме тому в роботі було акцентовано увагу на необхідності поєднання діагностичних процедур із корекційно-розвивальними заходами, спрямованими на зниження внутрішнього напруження та формування конструктивних форм поведінки.

Практична частина роботи була зорієнтована на розробку та обґрунтування системи психолого-педагогічних заходів, спрямованих на профілактику і зниження рівня агресивної поведінки підлітків. Запропонований комплекс включає тілесно-орієнтовані та дихальні вправи, сенсорну релаксацію, роботу з образами та метафорами, елементи арттерапії, вправи на усвідомлення й вербалізацію емоцій, розвиток емпатії, навичок конструктивного розв'язання конфліктів і формування позитивної самооцінки. Такий підхід дозволяє впливати не лише на зовнішні прояви агресії, а й на її глибинні психологічні механізми.

Особливе значення в умовах воєнного стану має створення безпечного психологічного простору, у якому підліток може пережити досвід спокою, захищеності та прийняття. Сенсорні та релаксаційні практики сприяють зниженню психофізіологічного збудження, відновленню внутрішньої рівноваги та формуванню навичок саморегуляції. Вправи, орієнтовані на усвідомлення емоцій, допомагають підліткам навчитися розпізнавати власні переживання, відокремлювати емоцію від поведінки та знаходити соціально прийнятні способи її вираження. Розвиток емпатії та комунікативних умінь, у свою чергу, знижує рівень ворожості та сприяє більш гармонійній взаємодії з однолітками й дорослими.

Отримані результати підтверджують доцільність комплексного підходу до профілактики та корекції агресивної поведінки підлітків. Агресія в умовах війни постає не лише як педагогічна чи дисциплінарна проблема, а як психологічний індикатор напруженого внутрішнього стану, що потребує системної підтримки. Поєднання теоретичного аналізу, моніторингу, емпіричної діагностики та цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи створює умови для більш ефективного зниження агресивних проявів і сприяє формуванню психологічної стійкості підлітків.

Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що проблема агресії підлітків в умовах воєнного стану є багатовимірною та потребує міждисциплінарного підходу. Її розв'язання можливе за умови тісної

взаємодії психологів, педагогів, батьків і соціальних інституцій, а також за наявності науково обґрунтованих програм психопрофілактики й психокорекції. Представлені у роботі теоретичні узагальнення, емпіричні результати та практичні рекомендації можуть бути використані в діяльності психологічних служб закладів освіти та слугувати підґрунтям для подальших досліджень у цьому напрямі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агресивна поведінка підлітків. Теоретичні засади, соціальна профілактика та стратегії корекційної роботи / авт. тексту Т. Наумович. Київ: ЦУЛ, 2005. 112 с.

2. Алпатова О.В. Вікова психологія : конспект лекцій. Київ : НАУ, 2007. 122 с.

3. Балакірєва О., Галустян Ю. Здоров'я та поведінкові орієнтації української молоді : соціальний вимір. Київ : Укр. ін-т соц. досліджень, 2005. 256 с.

4. Бафталовська Н. Я. Агресивна поведінка підлітків. *Шкільному психологу усе для роботи.* Вип. № 6. 2010. С. 9–11.

5. Бевза Л. Ю., Ящук К. В. Психологічні реакції особистості на стрес в умовах війни. *Topical aspects of modern scientific research : Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference*. Tokyo, Japan, 2024. С. 221–226.

6. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді : теоретико-методологічні основи: монографія. Київ : Наук. світ, 2006. 363 с.

7. Берестюк М. Основні форми агресивної поведінки учнів ПТНЗ (результати дослідження на прикладі Дніпропетровської області). *Соціальний педагог.* Вип. № 5. 2012. С. 18–19.

8. Благута Р. У. Агресивність у структурі девіантної поведінки підлітків. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2020. Вип. 46. С. 112–121.

9. Богданова І.М. Соціальна педагогіка : навчальний посібник. Київ: Знання, 2008. 343 с.

10. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія / за редакцією С. О. Сисоєвої. Запоріжжя : ХНРБЦ, 2008. 460 с.

11. Герман Л. В. Основні стресові реакції людини в умовах війни. *Забезпечення психологічної допомоги в секторі сил оборони України* : збірник тез всеукраїнського міжвідомчого психологічного форуму. Київ, 2022. С. 139–141.

12. Гончаренко Т. Підліток: як йому допомогти. Київ : Редакції загальнопедагогічних газет, 2004. 120 с.

13. Дзюба Т. Агресивність: виявити і подолати (оцінювання індивідуальної агресивності за методом А. Асінгера). *Завуч*. 2007. Вип. № 13. С. 19-21.

14. Дроздов О. Ю. Соціально-психологічні фактори динаміки агресивної поведінки молоді: дис. канд. психол. наук :19.00.05. Чернігів, 2003. 225 с.

15. Жигайло Н. І. Соціальна педагогіка : навчальний посібник. Львів : Новий Світ-2000, 2007. 256 с.

16. Журавель Т. В. Попередження агресивної поведінки підлітків як наслідку насильства в сім'ї / Т. В. Журавель, Є. Ю. Грицай. *Соціальнопедагогічна підтримка сім'ї з дитиною* : матеріали Всеукраїнського наук.- практ. семінару (20 березня 2014 р.). Запоріжжя : НЗУ, 2014. С. 26-28.

17. Заброцький М. Основи вікової психології. Тернопіль : навчальна книга. 2002. 120 с.

18. Зінченко Л. М. Проблема профілактики та корекції проявів агресії у підлітків. *Наукові записки*. Київ : Талком, 2005. Вип. 26, С. 145–149.

19. Зупинись! – Посміхнись!: методичний посібник з профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації / Т. В. Журавель, К. В. Сергеєва, О. Г. Шаровара. Київ : ФОП Буря, 2013. 124 с.

20. Капська А. Й. Технології роботи соціального педагога в зарубіжних країнах : навч. посіб. / А. Й. Капська, Л. М. Завацька, С. В. Грищенко. Київ: Слово, 2011. 248 с.

21. Кардашова В. І., Іванова Т. В. Корекція агресивної поведінки юнаків з різним локусом контролю: інтеграція психодинамічного підходу та

арт-терапії. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія «Психологія»*. 2024. Т. 35 (74), № 6. С. 191–198.

22. Карпінська Т. Основні методи та прийоми попередження і контролю агресивної поведінки. *Психологія і суспільство*. 2010. № 4 (42). С. 104-110.

23. Методи та технології роботи соціального педагога : навч. посіб. / автори-уклад.: С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник. Київ: Слово, 2011. 496 с.

24. Методичний посібник для фахівців, які впроваджують типову програму для кривдників: збірник практичних матеріалів. / автори-уклад.: О. Степанюк, О. Мельниченко. Київ : Вища школа, 2020. 132 с.

25. Павелків В. Р. Аналіз специфіки стосунків підлітків з агресивною поведінкою з однолітками. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Главник, 2005. Вип. 26 : в 4-х томах. Т. 3. С. 273-282.

26. Павелків В. Р. Динаміка стосунків підлітків з агресивною поведінкою з однолітками в умовах продуктивного розвивального середовища. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С .Д. Максименка. Київ : Слово, Вип. 6. 2005. Т. 7. С. 236-244.

27. Павелків В. Р. Методологічні та теоретичні засади дослідження агресії й агресивної поведінкию. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Главред, 2004. Т. 4. Вип. 4. С. 215-225.

28. Павелків В. Р. Проблеми агресії в зарубіжній літературі. *Актуальні проблеми психології. Серія: Організаційна психологія. Соціальна психологія* : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. Київ : Міленіум, Вип. 12. 2004. С. 115-118.

29. Павелків В. Р. Розробка комплексу методик психодіагностики відхильної поведінки підлітків. *Наука і освіта*. Одеса, 2004. № 6-7. С. 197-199.

30. Поліщук В. А. Теорія і методика підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. 424 с.

31. Понятійно-термінологічний словник : для підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери діяльності / Л І. Міщик, Т. М. Тюдьпа, С. П. Панченко, О. Д. Вєтрова; за ред. Л. І. Міщик. Глухів: РВВ ГНПУ ім. Довженка, 2013. 152 с.

32. Поради психолога про те, як підтримати себе в складні часи. URL: https://suspilne.media/457125-73-ukrainskih-pidlitkiv-najbilse-hvilue-vijnaporadi-psihologa-pro-te-ak-pidtrimati-sebe-v-skladni-casi/ (дата звернення: 08.12.2025).

33. Прокоф'єва Л. О. Вияви агресивної поведінки особистості залежно від типу сімейного виховання. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. Вип. 36. С. 200–205.

34. Ройз Світлана. Підліткознавство воєнного часу: які ознаки зараз притаманні поведінці підлітків і як допомогти «майже дорослим» пережити цей час. URL: https://nus.org.ua/view/sproba-pidlitkoznavstva-voyennogo-chasuyaki-oznaky-zaraz-prytamanni-povedintsi-pidlitkiv-i-yak-dopomogty-majzhedoroslym-perezhyty-tsej-chas/ (дата звернення: 08.12.2025).

35. Сергеєва К. В. Профілактика агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2016. 368 с.

36. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / уклад. : О. В. Безпалько, І. Д. Звєрєва, Т. Г. Веретенко. Київ : Академвидав, 2013. 312 с.

37. Соціальний педагог / упоряд.: Т. Шаповал і Т. Гончаренко. Київ : Вид. дім «Шкільний світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. 80 с.

38. Сущенко І., Пометун О. Навчаємо мислити критично : посібник для вчителів / авт.-упор. І. Сущенко, О. Пометун. Дніпропетровськ: ЛІРА, 2016. 143 с.

39. Сходинки: просвітницько-профілактичні тренінгові заняття з підлітками / за наук. ред. І. Д. Звєрєвої. Київ : «Калита», 2010. 164 с.

40. Технологія підготовки педагогів до попередження насильства та агресії в сім'ї : методичні рекомендації / за заг. ред. Н. Ю. Волянюк. Рівне : «Принт Хауз», 2011. 184 с.

41. Товт В. В. Психологічні особливості проявів агресивності в юнацькому віці. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія»*. 2021. Вип. 2. С. 28–32.

42. Тюптя Л. Т. Соціальна робота : теорія і практика: навч. посіб. / Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2008. 574 с.

43. Хоменко Г. Агресивність підлітків : причини, профілактика, корекція: міський семінар для психологів. *Психолог.* Вип. № 35. 2009. С. 17-23.

44. Щербак Н. Д. Соціально-педагогічна профілактика жорстокого ставлення до дітей у сім'ї : автореф. дис. канд. пед. наук. Харківська державна академія культури. Харків, 2004. 21 с.

45. Шулигіна Р. А. Комунікативна культура особистості : стан проблеми, перспективи, розвиток. *Сучасні літературознавчі студії : Дитина і світ: проблеми культурного діалогу*. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2005. № 2. С. 167-173.

46. Шулигіна Р. А. Проблема комунікативної культури у процесі виховання: психолого-педагогічний аспект. *Мовна освіта в контексті Болонських реалій* : тези доповідей наукової конференції кафедри ЮНЕСКО КНЛУ (24-25 лютого 2005 р.). Київ : Вид. центр КНЛУ, 2005. С. 107-108.

47. Шулигіна Р. А. Методичні рекомендації з формування культури спілкування старшокласників. Київ : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. 42 с.

48. Якса Н. В. Соціально-педагогічний тезаурус : словник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. 154 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Інструкція. Уважно прочитайте кожне висловлювання. Якщо воно підходить вам, поставте поруч знак «+», якщо не підходить, то «-»:

1. Часом я не здатен перебороти бажання заподіяти іншим шкоду.

2. Іноді пліткую про людей, яких не люблю.

3. Я легко дратуюсь, але швидко заспокоююсь.

4. Якщо мене ласкаво не попросять, я не виконаю прохання.

5. Я не завжди отримую те, що мені належить.

6. Я знаю, що люди говорять про мене за моєю спиною.

7. Якщо я не схвалюю поведінку друзів, я даю їм це відчути.

8. Коли мені доводилося обдурювати кого-небудь, я відчував нестерпні докори сумління.

9. Мені здається, що я не здатен вдарити людину.

10. Я ніколи не дратуюся настільки, щоб розкидуватися речами.

11. Я завжди поблажливий до чужих недоліків.

12. Якщо мені не подобається встановлене правило, у мене виникає бажання порушити його.

13. Інші вміють майже завжди користуватися сприятливими обставинами.

14. Я тримаюся насторожі з людьми, які ставляться до мене дещо ліпше, ніж я очікував.

15. Я часто не погоджуюся з людьми.

16. Іноді мене обтяжують думки, яких я соромлюсь.

17. Якщо хтось першим ударить мене, я не відповім йому.

18. Коли я дратуюся, я грюкаю дверима.

19. Я куди дратівливіший, ніж здається оточуючим.

20. Якщо хтось вдає із себе начальника, я завжди роблю йому наперекір.

21. Мене трохи засмучує моя доля.

22. Я гадаю, що багато людей мене не люблять.

23. Я не зможу втриматися від суперечки, якщо люди не згодні зі мною.

24. Люди, що ухиляються від роботи, мусять почувати провину.

25. Той, хто ображає мене і мою сім'ю, напрошується на бійку.

26. Я не здатний на брутальні жарти.

27. Розлютовуюся, коли з мене насміхаються.

28. Коли люди вдають із себе начальників, я роблю все, щоб вони не зазнавалися.

29. Майже кожен тиждень я бачу когось, хто мені не до вподоби.

30. Досить багато людей заздрять мені.

31. Я вимагаю, щоб люди поважали мене.

32. Мене пригнічує те, що я мало роблю для своїх батьків.

33. Люди, які постійно знущаються з нас, варті того, щоб їх ставили на місце.

34. Я ніколи не буваю похмурим від злості.

35. Якщо до мене ставляться гірше, ніж я на те заслуговую, я не засмучуюсь.

36. Якщо хтось дратує мене, я не звертаю уваги.

37. Хоч я ніколи не показую цього, але мене іноді гризе заздрість.

38. Іноді мені здається, що з мене насміхаються.

39. Навіть якщо я гніваюся, то не вдаюся до лайки.

40. Мені хочеться, щоб мої гріхи пробачили.

Додаток Б

Приклади конфліктних ситуацій для аналізу та відпрацювання конструктивних способів реагування

1. Конфлікт із однокласником через образливе зауваження. Під час уроку або перерви один з учнів робить публічний коментар, який підліток сприймає як приниження або насмішку над зовнішністю, успішністю чи поведінкою.

2. Суперечка в групі під час виконання спільного навчального завдання. Один із учасників групи ігнорує думки інших, нав’язує власне бачення або відмовляється виконувати свою частину роботи, що викликає роздратування та агресивні реакції.

3. Конфлікт через поширення чуток або повідомлень у соціальних мережах. Підліток дізнається, що про нього поширюють неправдиву або принизливу інформацію в чаті класу чи соціальних мережах.

4. Ситуація несправедливого, на думку підлітка, оцінювання з боку вчителя. Отримання низької оцінки або зауваження сприймається як упереджене ставлення, що провокує злість, протест або демонстративну поведінку.

5. Конфлікт із батьками через обмеження свободи. Батьки встановлюють заборону або обмеження (прогулянки, користування гаджетами, спілкування з друзями), що викликає у підлітка відчуття несправедливості та бажання чинити опір.

6. Суперечка з однолітками через поділ ролей у позакласній діяльності. Під час підготовки заходу, гри або спортивного змагання підліток відчуває, що його роль недооцінена або нав’язана без урахування його бажань.

7. Конфлікт на ґрунті різних поглядів або цінностей. Розбіжності у думках щодо подій війни, політичних чи соціальних питань призводять до емоційно напруженого обговорення та взаємних звинувачень.

8. Ситуація соціального відторгнення або ігнорування. Підлітка не запрошують до спільної діяльності, ігнорують у групі або виключають із компанії однолітків, що провокує почуття образи та агресивні фантазії.

9. Конфлікт через порушення особистих меж. Однокласник або знайомий без дозволу бере особисті речі, читає повідомлення або втручається в особистий простір, викликаючи різку емоційну реакцію.

10. Ситуація різкої зміни умов життя, пов’язаної з війною. Переїзд, зміна школи або розлука з близькими стають підґрунтям для конфліктів із новим оточенням через підвищену дратівливість та недовіру.