

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему: **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ АГРЕСІЄЮ ТА САМООЦІНКОЮ У
ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

Виконала: студентка II курсу,
групи 8.0534-1-з
спеціальності 053 – Психологія
освітньої програми: 053 Психологія
Безкубська Вікторія Володимирівна
Керівник: к.психол.н., доцент кафедри
психології Железнякова Ю. В.
Рецензент: канд. пед. наук, доцент
кафедри педагогіки та психології
освітньої діяльності Козич І. В.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра психології

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 053 Психологія

Освітня програма 053 Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

к.психол.н., доцент. Н.О. Губа

« ____ » _____ 2025 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Безкубський Вікторії Володимирівні

Тема роботи Взаємозв'язок між агресією та самооцінкою у підлітковому віці
керівник роботи Железнякова Ю. В. к.психол.н., доцент кафедри психології
затверджені наказом ЗНУ від «02» 10 2025 року № 1393-с – заочне

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: проаналізувати науково-психологічну літературу щодо поняття агресії, її видів, класифікацій та особливостей прояву в підлітковому віці; виявити механізми розвитку самооцінки у підлітковому віці, визначити фактори, що впливають на формування агресивності, та охарактеризувати типологію й рівневі особливості самооцінки; здійснити емпіричне дослідження взаємозв'язку агресивності та самооцінки у підлітковому віці на основі отриманих результатів розробити практичні рекомендації щодо психологічної корекції агресивної поведінки через формування адекватної самооцінки.

5. Перелік графічного матеріалу: 13 таблиць, 12 рисунків.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання Видав	Завдання прийняв
Вступ	Железнякова Ю.В., доцент		
Розділ 1	Железнякова Ю.В., доцент		
Розділ 2	Железнякова Ю.В., доцент		
Розділ 3	Железнякова Ю.В., доцент		
Висновки	Железнякова Ю.В., доцент		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень – лютий 2025 р.	Виконано
2	Робота над вступом	березень 2025 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	квітень – травень 2025 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	липень 2025 р.	Виконано
5	Робота над третім розділом	червень – серпень 2025 р.	Виконано
6	Написання висновків	вересень 2025 р.	Виконано
7	Передзахист	жовтень 2025 р.	Виконано
8	Нормоконтроль	листопад 2025 р.	Виконано

Студент _____ В. В. Безкубська

Керівник роботи _____ Ю. В. Железнякова

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Н. О. Мосол

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 113 сторінок, 12 рисунків, 13 таблиць, 82 джерела, 7 додатків.

Об'єкт дослідження: агресивна поведінка підлітків.

Предмет дослідження: взаємозв'язок між рівнем агресивності та особливостями самооцінки у підлітків.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити взаємозв'язок між рівнем агресивності та самооцінкою у підлітковому віці, розробити практичні рекомендації щодо підвищення самооцінки та регуляції агресивності у підлітків.

Гіпотеза дослідження: припускається, що агресивна поведінка підлітків зумовлена особливостями їхньої самооцінки, і чим вона менш адекватна, тим вищою є схильність до агресії.

Методи дослідження: теоретичні: теоретико-методологічний аналіз, класифікація та систематизація наукових джерел, порівняння й узагальнення; емпіричні: інтерв'ю, опитувальник Басса-Даркі, шкала самооцінки Розенберга, тест Дембо-Рубінштейн; статистичні: обчислення середніх значень, стандартних відхилень, кореляційний аналіз за методом Пірсона.

Наукова новизна полягає у розгляді та ґрунтовному аналізі проблеми взаємозв'язку між агресією та самооцінкою у підлітковому віці, що дозволило уточнити психологічні особливості впливу рівня самооцінки на прояви агресивної поведінки, виявити закономірності їх взаємозалежності та обґрунтувати можливості психологічної корекції агресивності підлітків шляхом формування адекватної самооцінки особистості.

Галузь використання: ЗЗСО, позашкільні навчальні заклади.

АГРЕСІЯ, САМООЦІНКА, ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК, ПІДЛІТКИ, ПІДЛІТКОВИЙ ВІК

SUMMARY

Bezubska V. V. Relationship between aggression and self-esteem in adolescence.

The qualifying work consists of an Introduction, 3 Chapters, Conclusion, References (82 items, 17 of foreign origin), and 7 appendices on 16 pages. The qualifying work volume is 138 pages long, 113 of them – main text. There are 13 tables and 12 illustrations.

The qualifying work is devoted to the study of the relationship between aggression and self-esteem in adolescence and includes a theoretical analysis of the concept of aggression, its types, classifications, and the peculiarities of its manifestation during adolescence, as well as an examination of the mechanisms of self-esteem development, the factors influencing the formation of aggressiveness, and a description of the typology and level-specific characteristics of self-esteem.

The research object: aggressive behavior in adolescents.

The research subject: the relationship between the level of aggression and the characteristics of self-esteem in adolescents.

The research goal: it consists in identifying the relationship between aggression and self-esteem in adolescence and determining the possibilities of psychological correction of aggressive behavior through the formation of adequate self-esteem.

The research tasks are:

- to analyze scientific and psychological literature on the concept of aggression, its types, classifications, and the peculiarities of its manifestation during adolescence;

- to identify the mechanisms of self-esteem development in adolescence, determine the factors influencing the formation of aggression, and characterize the typology and level-specific features of self-esteem;

– to conduct an empirical study on the relationship between aggression and self-esteem in adolescence and, based on the obtained results, develop practical recommendations for the psychological correction of aggressive behavior through the formation of adequate self-esteem.

Chapter 1 «Theoretical aspects of researching aggressiveness in adolescence» presents a scientific understanding of the concept of aggression, including its essence, approaches, and classification, reveals the psychological characteristics of aggressive behavior in adolescence, and identifies the determinants and contributing factors of aggressiveness among adolescents.

In the Chapter 2 «Specifics of the relationship between aggression and self-esteem in adolescence» examines the mechanisms of self-esteem development during adolescence, including its typology and level characteristics, as well as the relationship between self-esteem and aggressive tendencies in adolescence.

Chapter 3 «Empirical study of the relationship between aggressiveness and self-esteem in adolescence» describes the methodology and organization of the research, analyzes and interprets the obtained results, and provides practical recommendations for the psychological correction of aggressive behavior through the formation of adequate self-esteem in adolescence.

Key words: aggression, self-esteem, relationship, adolescents, adolescence.

ЗМІСТ

ВСТУП	8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	11
1.1. Наукове осмислення поняття агресії: сутність, підходи та її класифікація	11
1.2. Психологічні особливості агресивної поведінки у підлітковому віці	23
1.3. Детермінанти та чинники прояву агресивності серед підлітків	34
РОЗДІЛ 2. СПЕЦИФІКА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ АГРЕСІЇ ТА САМООЦІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	47
2.1. Механізми розвитку самооцінки у підлітковому віці: типологія та рівневі характеристики	47
2.2. Взаємозв'язок між самооцінкою та агресивними тенденціями у підлітковому віці	66
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ АГРЕСИВНОСТІ ТА САМООЦІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	77
3.1. Методологія та організація дослідження	77
3.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів	81
3.2. Практичні рекомендації для психологічної корекції агресивної поведінки через формування адекватної самооцінки в підлітковому віці	101
ВИСНОВКИ	111
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	114
ДОДАТКИ	122

ВСТУП

Актуальність дослідження пов'язана із зростаючим інтересом до проблеми формування здорової особистості в умовах динамічного соціального середовища. Підлітковий вік – це період активного пошуку себе, коли закладаються основи світогляду, самосприйняття та моделей поведінки. Водночас саме в цьому віці частіше за все спостерігаються різні прояви девіантної поведінки, серед яких агресивність посідає чільне місце. Означена тенденція викликає занепокоєння фахівців у галузі психології, педагогіки та соціології, оскільки агресивна поведінка негативно впливає на соціалізацію підлітків, якість їхніх стосунків з однолітками, вчителями та членами родини.

Аналіз літератури засвідчив, що прояви агресії в різних формах розглянуто у працях зарубіжних (А. Бандура, Л. Берковіц, А. Браун, Дж. Каган, К. Лоренцо, Д. Ричардсон, Р. Уолтерс, Е. Фромм та ін.) та вітчизняних (М. Белей, Є. Донченко, О. Дронова, Є. Волянська, Т. Ломова, І. Мазоха, О. Мізерна, К. Сергеева, Р. Павелків, К. Шкарлатюк та ін.) учених.

Однією з головних причин формування агресивної поведінки у підлітків є рівень самооцінки – суттєвий компонент самосвідомості, який впливає на впевненість у собі, здатність до самоконтролю та ставлення до оточення. Недостатньо сформована або занижена самооцінка може провокувати потребу у самоствердженні через агресію, тоді як завищена – призводити до зневажливого ставлення до однолітків, дорослих.

У сучасних умовах, коли підлітки активно взаємодіють у цифровому просторі, стикаються з тиском соціальних мереж, підвищеними вимогами дорослих і суперечливими моделями поведінки, питання взаємозв'язку між самооцінкою та агресивністю стає надзвичайно актуальним. Питання самооцінки привертало увагу як зарубіжних (В. Джеймс, Е. Еріксон, Ч. Кулі, М. Розенберг, Л. Фестінгер, З. Фройд, С. Хартер), так і вітчизняних (І. Бех, М. Боришевський, Д. Гошовська, І. Дмитренко, Т. Кириченко, Г. Костюк,

А. Плахотник, У. Михайлишин) науковців. Їхні наукові праці істотно вплинули на розуміння психологічних особливостей підліткового віку, зокрема на формування індивідуальних якостей та визначення впливу різних чинників на психічний і соціальний розвиток підлітків.

Актуальність, наукова та практична значущість проблеми зумовили вибір теми дослідження – «Взаємозв'язок між агресією та самооцінкою у підлітковому віці».

Об'єкт дослідження – агресивна поведінка підлітків.

Предмет дослідження – взаємозв'язок між рівнем агресивності та особливостями самооцінки у підлітків.

Мета дослідження – полягає у виявленні взаємозв'язку між агресією та самооцінкою у підлітковому віці й визначені можливості психологічної корекції агресивної поведінки через формування адекватної самооцінки особистості.

Гіпотеза дослідження: припускається, що агресивна поведінка підлітків зумовлена особливостями їхньої самооцінки, і чим вона менш адекватна, тим вищою є схильність до агресії.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати науково-психологічну літературу щодо поняття агресії, її видів, класифікацій та особливостей прояву в підлітковому віці.

2. Виявити механізми розвитку самооцінки у підлітковому віці, визначити фактори, що впливають на формування агресивності, та охарактеризувати типологію й рівневі особливості самооцінки.

3. Здійснити емпіричне дослідження взаємозв'язку агресивності та самооцінки у підлітковому віці на основі отриманих результатів розробити практичні рекомендації щодо психологічної корекції агресивної поведінки через формування адекватної самооцінки.

Методи дослідження: теоретичні: теоретико-методологічний аналіз, класифікація та систематизація наукових джерел, порівняння й узагальнення даних досліджень; емпіричні методи дослідження: опитування, тестування й

інтерв'ю, під час яких для визначення рівня агресивності було використано опитувальник Басса-Даркі, для оцінки самооцінки – шкалу самооцінки Розенберга та тест Дембо-Рубінштейн; статистичний аналіз результатів, включаючи обчислення середніх значень, стандартних відхилень, кореляційний аналіз Пірсона для виявлення взаємозв'язку між агресивністю та самооцінкою.

Наукова новизна полягає у розгляді та ґрунтовному аналізі проблеми взаємозв'язку між агресією та самооцінкою у підлітковому віці, що дозволило уточнити психологічні особливості впливу рівня самооцінки на прояви агресивної поведінки, виявити закономірності їх взаємозалежності та обґрунтувати можливості психологічної корекції агресивності підлітків шляхом формування адекватної самооцінки особистості.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у практиці роботи психологів, педагогів та соціальних працівників для діагностики взаємозв'язку між агресивністю та самооцінкою підлітків, розроблення й упровадження практичних рекомендацій для психологічної корекції агресивної поведінки через формування адекватної самооцінки.

Надійність і достовірність отриманих результатів дослідження гарантувалися теоретичною обґрунтованістю вихідних положень, а також застосуванням методів, що відповідали меті та завданням дослідження.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження були представлені на IX Всеукраїнській науково-практичній конференції «Інтеграційні можливості сучасної психології та шляхи її розвитку» (23–24 жовтня 2025 р., м. Запоріжжя). За матеріалами дослідження було опубліковано тези.

Структура кваліфікаційної роботи магістра. Складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел із 82 найменувань і додатку на 16 сторінках. Загальний обсяг основного тексту – 113 сторінок. Робота містить 13 таблиць і 13 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

1.1. Наукове осмислення поняття агресії: сутність, підходи та її класифікація

В умовах сьогодення спостерігається поглиблений інтерес наукової спільноти до вивчення агресії. З проявами агресії людство зустрічається упродовж усього свого історичного розвитку, набуваючи різних форм і впливаючи на всі сфери людського життя. Виклики пов'язані з агресією привертають увагу дослідників різних наукових галузей – психології, педагогіки, соціології, філософії, нейробіології. Вона розглядається як складне багатовимірне явище, що охоплює поведінкові, емоційні, мотиваційні та когнітивні компоненти. Поняття агресії має різні інтерпретації залежно від теоретичної парадигми, у межах якої здійснюється його аналіз. Сучасна психологічна наука пропонує різні підходи до визначення сутності агресії та її класифікації.

Наприклад, у широкому розумінні агресію трактують як поведінку, спрямовану на завдання шкоди іншій людині, групі або самій собі, або як внутрішню тенденцію до руйнівних дій [68]. У вужчому сенсі вона передбачає наявність наміру заподіяти фізичну, психологічну чи моральну шкоду. На думку А. Бандури, агресія – це форма соціальної поведінки, яка може бути вивчена, засвоєна й закріплена через спостереження та наслідування [67, 22]. У своїх працях науковець підкреслює, що особистість спроможна переймати агресивні моделі поведінки, якщо бачить, що вони ведуть до успіху або не мають негативних наслідків. У підлітковому віці значний вплив мають такі авторитетні фігури, як батьки, вчителі й медіаобрази, поведінка яких розцінюється як зразкова. Отож, з позиції

ученого, агресивні дії не є вродженими, а мають соціально зумовлений характер – тобто проявляються і закріплюються внаслідок взаємодії людини з соціальним середовищем.

У психологічній літературі поняття «агресія» та «агресивність» розглядаються як взаємопов'язані, але не тотожні феномени, що мають різні рівні прояву – від ситуативного до особистісного.

Так, у «Психологічному словнику» за редакцією В. Зінченка подано таке визначення: «Агресія – це мотивована деструктивна поведінка, яка протирічить нормам і правилам існування людей в суспільстві, яка наносить шкоду об'єктам нападу (живим або неживим), така, яка приносить фізичний і моральний збиток людям, або викликає у них психологічний дискомфорт (негативні переживання, стан напруги, страху тощо)» [28, 6].

Подібної думки дотримується В. Шапар, який у своєму «Психологічному словнику» зазначає, що «агресія (від лат. *aggressio* – напад) – індивідуальна чи колективна поведінка або дія, направлена на заподіяння фізичної чи психічної шкоди або навіть на знищення іншої людини чи групи» [63, 6].

Зі свого боку, В. Войтко трактує агресію як «емоційний стан, що характеризується імпульсивною поведінкою, афективними переживаннями гніву, злості, прагнення заподіяти іншому травму (фізичну чи моральну). Це вмотивована деструктивна поведінка, яка суперечить нормам і правилам поведінки людей у суспільстві та завдає шкоди об'єктам нападу». У тому ж джерелі агресивність визначається як «властивість особистості, яка проявляється у схильності до швидкого розгортання стану агресії» [15, 9].

Термін «агресія» в сучасній психології часто використовується для позначення як ситуативної реакції, так і особистісної схильності до деструктивної поведінки. Зарубіжні дослідники J. Blais, W. Craig, D. Pepler визначають агресію як «стенічне переживання гніву з втратою самоконтролю» [72]. Така інтерпретація агресії підкреслює її емоційну природу, а також зв'язок із порушенням саморегуляції поведінки

особистості. У цьому контексті агресія осмислюється як зовнішній прояв ворожості, внутрішній психологічний стан людини, що може виникати у відповідь на фрустрацію, стрес чи загрозу. Застосування цього підходу дає змогу ґрунтовніше проаналізувати механізми формування агресивних реакцій та ефективніше планувати превентивні заходи в соціально-освітньому просторі.

Різномасштабні прояви агресивної поведінки людей розглядалися в працях зарубіжних (А. Басс, Л. Берковець, Р. Берон, А. Браун, К. Бютнер, О. Керберг, Д. Ричардсон, К. Лоренцо, Р. Уолтерс, Е. Фромм, В. Холлічер та ін.), вітчизняних (А. Бандурка, Є. Донченко, Н. Володарська, Є. Волянська, О. Когут, О. Орос, В. Ролінський, В. Шапар та ін.) науковців. Їхні дослідження охоплюють як загальні теоретичні аспекти агресії, так і практичні методи запобігання агресивній поведінці, подолання її в різних соціальних середовищах, вивчення причин, видів і механізмів агресії, а також пропонують оптимальні рішення щодо ефективних шляхів її профілактики в сучасному суспільстві.

Агресія виступає: а) засобом досягнення значущої мети; б) засобом психологічної розрядки, заміщення заблокованої потреби та перемикання діяльності; в) самоціллю, що задовольняє потребу в самореалізації та самоствердженні [27, 308]. Безпосередньо в останньому випадку агресивність набуває особливої ваги, оскільки вона тісно пов'язана з Я-концепцією особистості: індивід може вдаватися до агресії, аби відчувати власну цінність і бути визнаним як самим собою, так і соціумом.

Агресія як психічне явище має чітко визначені ознаки: спрямованість, способи та форми прояву, інтенсивність. У «Енциклопедії для фахівців соціальної сфери» знаходимо таку думку, метою агресії може бути як власне спричинення страждання (шкоди) жертві (ворожа агресія), такі використання агресії як засобу досягнення іншої мети (інструментальна агресія) [27, с. 308]. Залежно від того, на кого спрямована агресія, її поділяють на зовнішню (гетероагресію, екстрапунтивну) та внутрішню – таку класифікацію

запропонували Р. Берон і Д. Ричардсон. Гетероагресія характеризується відкритими проявами агресивної поведінки, орієнтовані на конкретну особу (пряма агресія) або вивільненням негативних почуттів через вплив на інші об'єкти чи ситуації (зміщена агресія). Наприклад, людина може фізично нападати на кривдника або демонструвати агресію щодо сторонніх осіб, тварин чи речей, пов'язаних з об'єктом фрустрації. Аутоагресія, своєю чергою, виявляється у формі самозвинувачень, надмірної самокритики чи внутрішніх вимог, спрямованих на себе. Такі прояви можуть виникати як у формі психоемоційного дискомфорту (почуття провини, надмірне самокопання), так і через фізичні дії автодеструктивного характеру – наприклад, звичку гризти нігті, кусати себе, дряпати шкіру чи навмисно завдавати собі болю.

Психолог В. Шапар підкреслює, що агресивність є «стійкою рисою особистості, яка проявляється в готовності до агресивної поведінки», а її рівень формується як у процесі соціального навчання, так і під впливом культурних і соціальних норм, серед яких провідними є «норми соціальної відповідальності і норми покарання за акти агресії» [63, 5]. Такий підхід сприяє розглядати агресивність як якість, що формується під впливом соціокультурного середовища. Визначальний вплив мають умови виховання, рольові моделі в родині, поведінка однолітків, а також зміст інформаційного простору та рівень розвитку емоційної саморегуляції. У результаті впливу цих чинників підліток або вчиться контролювати агресивні імпульси, або сприймає агресію як прийнятний засіб досягнення цілей і реагування на зовнішні стимули.

Прояви агресії можуть мати різний характер і форму. Зазвичай розрізняють два основних типи: цільову агресію та інструментальну агресію. Перша характеризується як свідомо спланована поведінка, метою якої є заподіяння шкоди чи травми об'єкту нападу, тоді як друга є засобом досягнення певної мети, не пов'язаною безпосередньо з актом агресії.

Як зазначав А. Басс, через багатогранність проявів людської агресії доцільно розглядати її в межах трьох основних шкал: фізична – вербальна, активна – пасивна, пряма – непряма [1, 12]. Такий підхід дозволяє глибше дослідити природу агресивної поведінки та її психологічні механізми.

З позиції психоаналітичної теорії агресія розглядається як прояв інстинктивних потягів, пов'язаних із руйнівним інстинктом «Танатос», що протистоїть життєвому інстинкту «Ерос». У свою чергу, З. Фройд вважав, що людина має природжений потяг до руйнування, який може спрямовуватися назовні або всередину [71, 34]. Агресія у цьому підході виступає способом зняття внутрішньої напруги й самозбереження особистості в умовах конфлікту між особистими потягами та соціальними вимогами.

Зовсім іншої інтерпретації набуває агресія в межах біхевіористичного підходу, який пояснює її як поведінку, що формується завдяки механізмам навчання, передусім через підкріплення та моделювання (наслідування) дій інших. Зокрема, Дж. Доллард і Н. Міллер у теорії фрустрації-агресії доводили, що будь-яка фрустрація (перешкода у досягненні мети) викликає агресивну реакцію [70]. Подальші дослідження уточнили, що агресія не є автоматичним наслідком фрустрації, а опосередковується когнітивними та соціальними чинниками, насамперед очікуванням наслідків чи соціальним схваленням поведінки. Одним із прикладів цього може бути ситуація в освітньому середовищі: учень, який зазнає фрустрації через низькі оцінки або несправедливу, на його думку, оцінку з боку вчителя, не завжди реагуватиме агресивно. Якщо в його соціальному оточенні (класі, серед однолітків) агресивна поведінка не підтримується, а сам учень усвідомлює можливі негативні наслідки (покарання, осуд), то агресія може не проявитися. Натомість підліток може обрати інші способи реагування – наприклад, саморефлексію або звернення по підтримку.

Когнітивно-поведінковий напрям розглядає агресію як результат взаємодії мислення, емоцій і ситуаційних факторів. А. Бандура наголошував, що моделі агресивної поведінки засвоюються через спостереження за

дорослими або однолітками, а закріплюється через позитивне підкріплення [73]. Когнітивно-поведінковий підхід дає змогу зрозуміти, чому агресивність зустрічається переважно у дітей, які зростають у сім'ях із насильством або в соціальному середовищі, де агресія приймається як допустимий спосіб розв'язання конфліктів. Наприклад, дитина, яка систематично спостерігає, як батько вирішує суперечки за допомогою крику чи фізичної сили, може опанувати цю модель як норму й згодом застосовувати її у стосунках з однолітками – скажімо, реагуючи бійкою на словесну образу або прояв неповаги.

З погляду гуманістичної психології, агресія є наслідком незадоволення базових потреб особистості у самореалізації, прийнятті та безпеці. Представники гуманістичного напрямку К. Роджерс і А. Маслоу вважали, що природна сутність людини є позитивною, а агресія виникає тоді, коли соціальні або внутрішні бар'єри заважають реалізації потенціалу [76; 79]. Таким чином, агресія трактується як реакція на порушення гармонії між «Я-реальним» і «Я-ідеальним». У цьому контексті агресія проявляється не як вроджена деструктивна сила, а як прояв внутрішнього дисбалансу, зумовленого відсутністю можливості реалізувати себе згідно зі своїми уявленнями про ідеальне «Я». Наприклад, підліток, який мріє стати художником, але зустрічається із зневажливим ставленням до цієї мети з боку батьків, які примушують обрати більш «практичнішу» професію, може переживати сильну внутрішню напругу, почуття фрустрації й навіть агресію. Такий прояв агресії не має деструктивного характеру, а є реакцією на обмеження шляху до самореалізації – прагненням зберегти власне «Я».

У межах екзистенційного підходу агресія трактується як форма протесту проти відчуження, втрати сенсу буття чи обмеження свободи. Агресія може набувати як деструктивного, так і конструктивного характеру, особливо коли орієнтована на зміну несправедливих життєвих обставин [47, 82]. Такий підхід поглиблює традиційне розуміння агресії як явище суто негативного характеру. Звернемося до прикладу, що ілюструє екзистенційне

розуміння агресії. Підліток, зазнає соціального відчуження у шкільному середовищі й не бачить сенсу в навчанні через формалізм освітнього процесу та брак емоційного контакту з педагогами, може переживати глибоку внутрішню напругу. Отже, якщо така напруга не переходить у деструктивну поведінку, агресія може набувати конструктивного характеру – зокрема, реалізуватися у прагненні змінювати соціальне середовище, долучатися до молодіжної активності або вираженні власного бачення світу через мистецтво. У такому випадку агресія набуває значення не руйнівної сили, а механізму особистісного самоствердження й пошуку глибинного сенсу життя.

Сучасні українські дослідники (О. Власова, І. Булах, Н. Чепелєва) підкреслюють, що агресію слід розглядати не тільки як поведінкову реакцію, але і як соціально-психологічний феномен, пов'язаний із системою цінностей, рівнем саморегуляції, емоційною стабільністю та культурними нормами [11; 13; 62]. У своїх дослідженнях вони наголошують, що агресивна поведінка часто є наслідком низького рівня емоційного інтелекту, труднощів у самоконтролі та дефіциту емпатії. Зазначені чинники значною мірою впливають на здатність підлітка адекватно реагувати на стресові ситуації, конфлікти чи фрустрацію. У разі несформованості належних навичок емоційної регуляції та розуміння власних і чужих почуттів, агресія може стати простим, хоча й малоефективним способом вираження внутрішньої напруги, спробою привернути увагу та бути почутим. Дослідники також зазначають, що соціальне середовище, зокрема стиль виховання, взаємини в родині, атмосфера в навчальному закладі та рівень підтримки з боку дорослих, відіграють важливу роль у формуванні схильності до агресивної поведінки.

У психологічній науці існує кілька провідних теоретичних підходів до розуміння сутності агресії, основні положення яких узагальнено та представлено у вигляді таблиці 1.1 (Додаток А).

Представлені у таблиці підходи відображають різноманітні наукові погляди на природу агресії – від вроджених біологічних імпульсів до впливу соціального середовища та когнітивних процесів. Кожна теорія висвітлює окремі чинники, що зумовлюють агресивну поведінку, демонструючи її складність та багатогранність. У сучасному підході ці теорії часто інтегрують для глибшого розуміння агресії як комплексного явища.

Агресія постає як результат взаємодії різних рівнів впливу – від біологічної схильності до впливу особистісного досвіду та культурного контексту. У науковому дискурсі вона розглядається не як одновимірне явище, а як складний психосоціальний процес, що формується під впливом численних внутрішніх і зовнішніх чинників [66, 38]. З огляду на складну природу агресії, у наукових дослідженнях її також класифікують за різними критеріями: спрямованістю, формою прояву, мотивами, інтенсивністю, соціальним значенням тощо. Такий структурно-аналітичний підхід дозволяє всебічно розкрити психологічну природу явища, враховуючи як внутрішні мотиваційні механізми, так і зовнішні соціальні впливи.

У цьому контексті важливою є класифікація агресії за спрямованістю, яка дає змогу диференціювати її за об'єктом, на який вона орієнтована:

- гетероагресію – агресивну поведінку щодо інших людей;
- аутоагресію – спрямовану на самого себе, що проявляється через самозвинувачення, самопокарання чи суїцидальні дії.

За формою прояву агресію поділяють на:

- фізичну (удари, насильство, знищення майна);
- вербальну (образи, погрози);
- непряму (плітки, саботаж, іронія);
- емоційну (внутрішня ворожість, невиражена злість).

За мотивацією:

- інструментальну – як засіб досягнення мети (авторитет, ресурс);
- ворожу – емоційну відповідь на фрустрацію або приниження [66, 39–

За соціальним значенням агресію розмежовують на:

- деструктивну – руйнівну, принизливу;
- конструктивну – захисну, адаптивну, навіть творчу.

За рівнем усвідомленості – свідому (контрольовану) та несвідому (імпульсивну) агресію.

За ступенем вираженості – латентну (приховану) і маніфестну (відкрити) агресію [74, 470].

Узагальнюючи викладене, варто підкреслити, що різнорівнева класифікація агресії репрезентує її багатогранність і дає змогу краще зрозуміти природу агресії. Такий підхід важливий як для наукового вивчення агресії, так і для розробки ефективних психологічних інтервенцій.

Сучасна психологія трактує агресію неоднозначно – з одного боку, як деструктивне явище, що порушує соціальні норми та завдає шкоди, а з іншого – як потенційно адаптивний механізм, що сприяє виживанню, самозахисту та досягненню цілей. М. Місюра та Л. Карамушка зазначають, що помірний рівень агресивності є природним елементом особистісної активності, який може виконувати конструктивну функцію, сприяючи самоствердженню та ефективному подоланню життєвих викликів [31]. Цей підхід дозволяє переосмислити агресію як загрозу, і як ресурс, що потребує регуляції й усвідомлення. У психологічній діагностиці агресія розглядається як складне багаторівневе явище, що проявляється через взаємозв'язані поведінкові, емоційні та когнітивні компоненти. Поведінкові показники включають безпосередні агресивні дії (словесні чи фізичні), емоційні – почуття ворожості, гніву, дратівливості, а когнітивні – схильність до агресивних інтерпретацій, переконань та установок щодо інших людей [52, 127]. У практичній психології важливо враховувати всі ці аспекти для точного розуміння мотивів агресивної поведінки, особливо в підлітковому віці, коли емоційна регуляція ще не є стабільною.

Зокрема, Л. Берковіц наголошував, що вирішальну роль у виникненні агресії відіграє суб'єктивна інтерпретація ситуації. Якщо особистість схильна

приписувати іншим людям ворожі наміри, навіть нейтральні дії можуть сприйматися як загрозові, що запускає агресивну реакцію [69]. Таким чином, агресія нерідко постає не як відповідь на об'єктивну небезпеку, а як реакція на особистісно забарвлене сприйняття.

У цьому контексті продовжує міркування і О. Власова, яка у своїх дослідженнях пропонує три ключові критерії агресивної поведінки, які допомагають глибше зрозуміти її динаміку (рис. 1.1): систематичність – наявність регулярних, повторюваних проявів агресії у поведінці; ситуативність – залежність агресивних реакцій від конкретних соціальних або емоційних обставин; соціальна спрямованість – усвідомлений чи неусвідомлений вибір об'єкта, на який спрямовується агресія [13].



Рисунок 1.1 – Критерії агресивної поведінки (за О. Власовою)

Отже, запропоновані О. Власовою три критерії агресивної поведінки є важливими аналітичними інструментами, що сприяють глибшому розумінню динаміки агресії та можуть бути використані у практиці психологічної діагностики, профілактики й корекції агресивної поведінки. Їх застосування дозволяє всебічно охарактеризувати агресивну поведінку та виявити внутрішні психологічні чинники, що лежать в її основі.

В аспекті психологічного аналізу агресивної поведінки заслуговує на увагу позиція І. Булах, яка підкреслює визначальне значення емоційної регуляції. Дослідниця зазначає, що недостатній рівень самоконтролю зумовлює тенденцію до імпульсивних агресивних реакцій, тоді як високий рівень емоційного інтелекту сприяє перенаправленню агресивної енергії в соціально прийнятні та конструктивні форми поведінки [11, 48].

У сучасній психологічній науці дедалі більшого значення набуває інтеграційний підхід, що включає біологічні, психологічні та соціальні детермінанти (рис. 1.2). Згідно з біопсихосоціальною моделлю, агресія розглядається як феномен, зумовлений комплексною взаємодією факторів трьох рівнів.

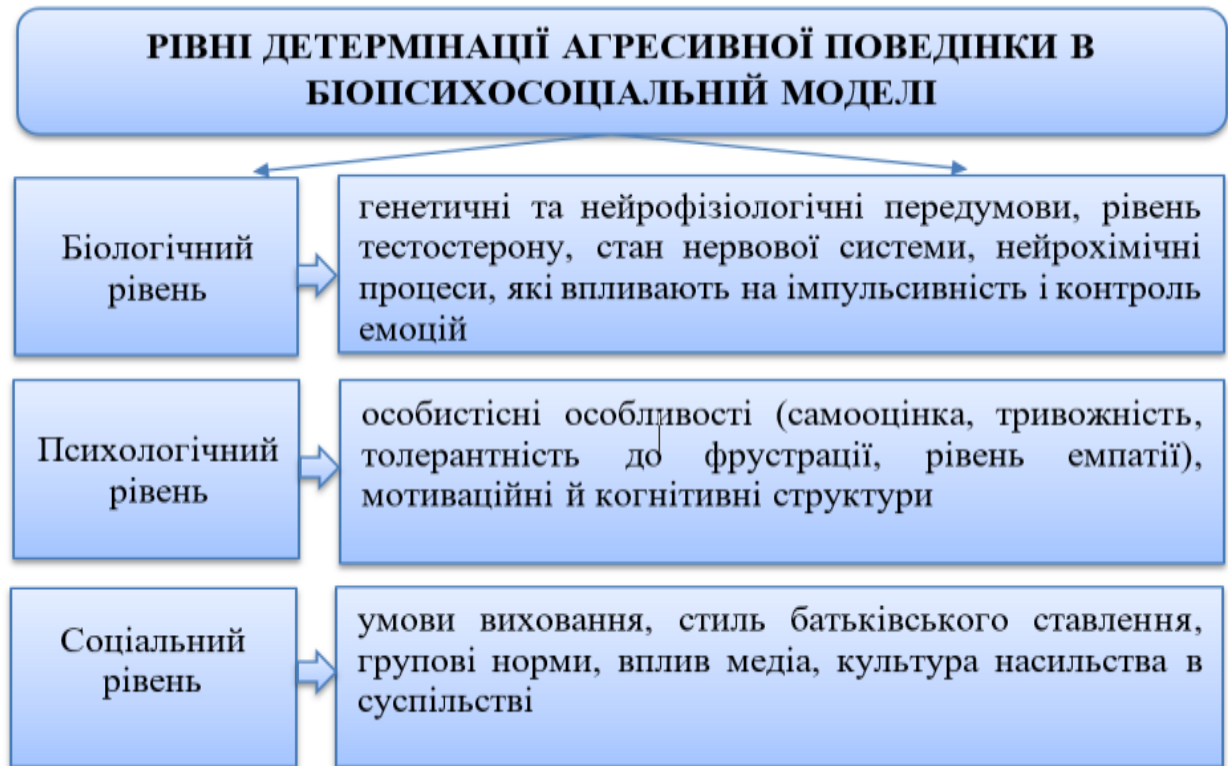


Рисунок 1.2 – Рівні детермінації агресивної поведінки в біопсихосоціальній моделі

Представлена біопсихосоціальна модель дозволяє всебічно й глибоко проаналізувати природу агресії, сприймаючи її як багатофакторне явище, що формується під впливом взаємодії внутрішніх (біологічних і психологічних) і зовнішніх (соціальних) детермінантів. Комплексний характер підходу сприяє поглибленому розумінню як причин, так і механізмів агресії, що породжує науково обґрунтовану основу для розробки ефективних міждисциплінарних стратегій профілактики й корекції. Окреслені стратегії повинні охоплювати всі рівні впливу – біологічний, психологічний і соціальний – з метою зменшення проявів агресії та формування адаптивної поведінки в різних вікових групах.

У цьому аспекті важливо звернути увагу на соціокультурний підхід, який трактує агресію як соціально детермінований феномен, норми якого залежать від культури особистості [70]. Відповідно до результатів кроскультурних досліджень, у деяких суспільствах агресивна поведінка наприклад, відвертість, прямолінійність, відстоювання позиції, сприймається як прояв сили, самоповаги та соціальної активності.

Поряд із цим, гендерний аспект агресивної поведінки відіграє суттєву роль у розумінні агресивної поведінки. Дослідження Л. Карамушки та М. Місюри свідчать, що прояви агресії істотно варіюються залежно від статі. Наприклад, чоловіки частіше демонструють фізичну та вербальну агресію, тоді як жінкам властиві непряма, емоційна або соціальна форми агресії [31, 53]. Така диференціація зумовлена як біологічними факторами (зокрема гормональними відмінностями), так і соціокультурними стереотипами, які формують вимоги щодо «прийнятної» поведінки представників різної статі. Це пояснюється як соціальними ролями, так і особливостями емоційної регуляції.

З огляду на сучасні наукові напрями, що розвиваються у ХХІ столітті, спостерігається зміщення акцентів: увага дослідників переходить від вивчення зовнішніх форм агресії до глибшого аналізу її внутрішніх чинників, таких як система цінностей, рівень самосвідомості, соціальна зрілість і особистісна відповідальність. Особлива увага приділяється профілактиці агресії, розвитку емоційного інтелекту й ненасильницьких моделей спілкування.

Українські дослідники Н. Пов'якель, Т. Яценко, О. Власова у своїх працях наголошують, що агресивна поведінка є показником внутрішньої дисгармонії особистості, а її попередження має ґрунтуватися на розвитку емпатії, здатності до рефлексії та навичок конструктивного вираження емоцій [13; 49; 52]. Особливої уваги заслуговує цифровий простір, де дедалі частіше проявляються сучасні форми соціальної агресії, а саме кібербулінг, тролінг та мова ворожнечі. Подібне явище є особливо небезпечним у

підлітковому середовищі, оскільки підлітки є вразливою групою, яка активно взаємодіє в онлайн-просторі, але на жаль ще не має сформованих механізмів психологічного захисту. Цифрова агресія може спричинити серйозні емоційні потрясіння, знижувати самооцінку, призводити до соціального відчуження, а іноді – навіть призводити до суїцидальних думок.

Підсумовуючи вище сказане, зазначимо, що агресія є складним і багатофакторним психологічним феноменом, який формується під впливом біологічних, особистісних та соціокультурних чинників. Аналіз наукових джерел засвідчив, що природа агресії амбівалентна: вона може проявлятися як у деструктивній формі – через насильство, ворожість, руйнування міжособистісних зв'язків, – так і в конструктивній – через самозахист, подолання труднощів, утвердження власних кордонів та адаптацію до соціального середовища. Сучасні підходи до осмислення агресії – психоаналітичний, поведінковий, когнітивний, гуманістичний і соціально-психологічний – не суперечать один одному, а навпаки, взаємодоповнюють, формуючи цілісне уявлення про це явище. Звідси випливає, такий інтегративний підхід надає можливість розглядати агресію як акт зовнішньої поведінки, внутрішній психоемоційний процес, пов'язаний із потребами, мотиваціями та механізмами регуляції.

Отже, поняття агресії включає як зовнішні дії, зорієнтовані на опір або захист, так і внутрішні психоемоційні стани, що проявляються у відповідь на фрустрацію, загрозу чи соціальний тиск. Характер її прояву – руйнівний чи конструктивний – залежить від рівня особистісної саморегуляції, впливу соціального середовища та рівня підтримки, що, своєю чергою, визначає її роль у процесі адаптації та особистісного зростання.

1.2. Психологічні особливості агресивної поведінки у підлітковому віці

Агресивна поведінка у підлітковому віці є однією з найбільш актуальних проблем сучасної психології, оскільки саме в цей період

формується система цінностей, соціальних орієнтацій і моделей взаємодії особистості з навколишнім світом.

Підлітковий вік – це період глибоких психологічних, фізіологічних та соціальних трансформацій, які нерідко супроводжуються підвищеною емоційною нестабільністю, конфліктністю, протестними реакціями та агресією. Загальновідомо, що підлітковий вік охоплює часовий проміжок від 11–12 до 15–16 років – етап, який характеризується кризою ідентичності, пошуком себе, прагненням до автономії та утвердження власного «Я». Саме тому агресивна поведінка підлітка часто стає формою протесту проти надмірного контролю, нерозуміння з боку дорослих або обмеження свободи вибору [26, 57]. У цей час відбувається переоцінка моральних і соціальних норм, що нерідко проявляється у зовнішніх або внутрішніх актах агресії – від словесної ворожості до фізичних сутичок.

Психологічна наука визначає агресію як деструктивну форму поведінки, спрямовану на заподіяння шкоди іншій особі або об'єкту. Однак, як наголошують сучасні дослідники, агресивність як риса особистості не є виключно негативним феноменом. Вона може мати адаптивну функцію, якщо спрямована на захист власних інтересів, досягнення цілей чи збереження психологічних меж. Відсутність агресивності призводить до пасивності та залежності, тоді як її надмірність може стати основою для конфліктності, руйнівної поведінки та соціальної ізоляції.

Дослідження показують, що в підлітковому віці агресія має особливий зміст і форму прояву. У більшості випадків вона поєднує елементи самоствердження, протесту й емоційної розрядки. Підлітки стають більш чутливими до критики, схильними до імпульсивних дій, а будь-яке обмеження свободи сприймають як загрозу своїй гідності [9; 33]. Їм притаманна низька фрустраційна толерантність, невміння контролювати емоції, тенденція до негативізму у ставленні до оточення. Зазвичай така поведінка є реакцією на невідповідність між зростаючими потребами та можливостями їх задоволення.

Особливістю агресії в підлітковому віці є її залежність від групи однолітків. Підлітки схильні спрямовувати свою агресію на дорослих, аутсайдерів у групі, представників «чужої групи». Їхня агресія нерідко досягає високого рівня жорстокості. У процесі соціалізації особистості агресивна поведінка виконує важливі функції: звільнення від страху, захист від зовнішньої загрози, сприяє адаптації. У зв'язку з цим можна говорити про два види агресії: доброякісно-адаптивну й деструктивно-дезадаптивну [27, 309].

Згідно з теорією А. Бандури, агресивні дії не завжди є наслідком вродженої схильності; найчастіше вони формуються через соціальне навчання – спостереження та наслідування поведінки інших людей [67, 128]. Тобто підлітки копіюють моделі агресії, які бачать у родині, школі, медіа або серед однолітків. У цьому сенсі соціальне оточення відіграє вирішальну роль у формуванні як агресивних, так і просоціальних патернів поведінки.

Серед основних детермінантів агресії важливе місце посідають як біологічні та спадкові фактори, так і соціально-психологічні умови виховання. Деформація моральних орієнтацій підлітків зазвичай пов'язана з дефіцитом уваги, любові та прийняття з боку дорослих, а також із відсутністю довіри у спілкуванні з батьками. У таких випадках агресія стає способом самоствердження або протесту проти байдужості оточення.

Підлітки, які демонструють агресивну поведінку, зазвичай мають порушену систему міжособистісних відносин. Їм важко будувати довірчі зв'язки, вони часто виявляють ворожість до авторитетів, особливо якщо відчують несправедливість або приниження. На думку К. Шкарлатюк, ефективною протидією агресії є формування у підлітків «психологічного імунітету до насильства» – тобто розвиток самоповаги, здатності до рефлексії, емпатії та відповідальності за власні вчинки [65, 7].

Підлітковий вік є періодом пошуку власної ідентичності, коли людина намагається зрозуміти своє місце у світі, знайти баланс між залежністю та автономією. У цей час формується система цінностей, моральні орієнтири, а

також уявлення про себе як про повноцінного суб'єкта соціальних відносин. Саме ці зміни можуть породжувати внутрішні конфлікти, що зовні виявляються у вигляді агресивної поведінки.

Психологи зазначають (Л. Бондар, І. Максимчук, Л. Сергієнко та ін.), що підліткова агресія нерідко має комунікативний характер – тобто є способом взаємодії з оточенням. У ситуаціях, коли вербальні засоби спілкування не приносять бажаного результату, агресія стає альтернативним способом самовираження. Підлітки часто не володіють достатніми емоційно-регуляторними навичками, щоб конструктивно висловити власне незадоволення або образу. Тому вони схильні до імпульсивних дій, які можуть бути як вербальними (словесні образи, сарказм, глузування), так і фізичними (штовхання, бійки тощо) [10; 41; 53].

Важливу роль у становленні підліткової поведінки відіграє статево-рольова соціалізація. Дівчата та хлопці по-різному сприймають і проявляють агресію. Для хлопців частіше характерні відкриті форми агресивності – фізичні дії, змагання за лідерство, демонстрація сили. Для дівчат – непрямая, або латентна агресія, що проявляється через соціальну ізоляцію, плітки, маніпуляції чи емоційний тиск. Такі відмінності пов'язані з біологічними факторами, культурними очікуваннями щодо прийнятних моделей поведінки [55, 124]. Підлітки доволі часто моделюють свою поведінку відповідно до очікувань, нав'язаних суспільством, де агресивність у хлопців сприймається як прояв сили й упевненості, а у дівчат – як небажана та девіантна риса. У результаті агресивна поведінка дівчат зазвичай приховується за зовні прийнятними соціальними формами, залишаючись менш помітною, проте не менш шкідливою. Така специфіка проявів агресії потребує більш диференційованого підходу до її розуміння та профілактики. Усвідомлення цих відмінностей є важливим для розробки ефективних стратегій впливу, які повинні враховувати як вікові, так і статеві особливості розвитку підлітків.

Дослідження останніх років [18; 41] доводять, що рівень агресивності у підлітків зростає внаслідок надмірного впливу цифрового середовища, зокрема соціальних мереж. Постійне порівняння себе з іншими, негативні коментарі, кібербулінг створюють сприятливий ґрунт для підвищеної емоційної збудливості та реактивної агресії. Крім того, віртуальні простори часто популяризують агресивні моделі поведінки, подаючи їх як ефективний спосіб досягнення визнання чи популярності.

Агресивна поведінка у підлітків також тісно пов'язана з особливостями самооцінки та рівнем самоприйняття. Виділяють два типи невідповідної самооцінки, що сприяють формуванню агресії:

- занижена самооцінка, що породжує почуття неповноцінності, тривожності, образливості;

- завищена самооцінка, яка створює ілюзію всемогутності, нетерпимість до критики та потребу домінувати [44, 213]. Обидва типи спричиняють емоційний дисбаланс, коли підліток не може адекватно оцінити власні можливості, що веде до імпульсивних реакцій у стресових ситуаціях. Відтак підліток демонструє імпульсивну поведінку у складних життєвих обставинах. Усвідомлення психологічних механізмів взаємозв'язку між самооцінкою й агресією має суттєве значення для ефективної профілактики та корекції девіантної поведінки підлітків.

Особливу увагу варто приділити ролі сімейного виховання, адже саме родина виступає першою соціальною інституцією, де формуються базові уявлення про прийнятну поведінку. За даними сучасних українських досліджень (О. Бондаренко, І. Максимчук, Т. Литвиненко, О. Федоренко) недостатня емоційна підтримка, конфлікти між батьками, відсутність чітких меж і надмірна авторитарність є ключовими факторами, що підсилюють схильність підлітків до агресії [10; 38; 41; 59]. Згідно з дослідженнями І. Зошій, агресія може проявлятися в прямій формі, коли людина не схильна приховувати своєї агресивної поведінки від оточуючих – тоді вона безпосередньо та відкрито вступає в конфронтацію з кимсь з оточуючих,

висловлює в його бік погрози або проявляє агресивність в діях. В частковій мірі агресія приховується під маскою неприязні, єхидства, сарказму або іронії, які таким чином створюють певний тиск на жертву [29]. Типові прояви поведінки нерідко мають свої витoki в особливостях виховання дітей. Суворий або авторитарний стиль взаємодії з дитиною нерідко провокує розвиток ворожого ставлення до навколишнього світу та внутрішньої неадекватної самооцінки, що проявляється у вигляді комплексу неповноцінності. У таких умовах дитина досить часто намагається компенсувати внутрішню невпевненість і брак емоційної підтримки через демонстративну, інколи зухвалу чи деструктивну поведінку. Такі реакції можуть виявляти себе у спробах до контролю над оточенням, провокативної або агресивної поведінки, так і, навпаки, у формі саморуйнівних дій, що виступають своєрідним механізмом психологічного захисту в умовах тривалого емоційного чи соціального тиску зі сторони однолітків чи дорослих.

У свою чергу демократичний стиль виховання, заснований на довірі, підтримці та спільному прийнятті рішень, суттєво знижує рівень агресивності. Такий спосіб розв'язання проблеми допомагає підлітку відчутти власну цінність і водночас відповідальність за власні дії. Важливим фактором у розвитку підлітка є і шкільне середовище, у якому він проводить велику частину свого часу. Важливим чинником у становленні особистості підлітка є також шкільне середовище, адже саме там він проводить значну частину свого часу, перебуваючи в постійній взаємодії з однолітками та педагогами. Атмосфера у закладі освіти значною мірою впливає на емоційний стан підлітка та характер його поведінкових проявів. У цьому контексті агресивна поведінка підлітка переважно розглядається як реакція на почуття несправедливості чи приниження. Негативні оцінки, образливі висловлювання з боку педагогів або упереджене ставлення до підлітка можуть також спричинити внутрішній опір, який реалізується у формі агресії.

У підлітковому віці думка однолітків набуває виняткового значення, адже саме вони стають головним засобом самоствердження. Потреба в соціальному визнанні та прийнятті з боку ровесників є надзвичайно сильною, що зумовлює схильність підлітків до наслідування моделей поведінки, які вважаються прийнятними або престижними в межах певної групи. Бажання бути «своїм» у колективі іноді штовхає підлітків на повторення агресивної поведінки, яку сприймають як ознаку сили, впевненості чи популярності [43, 31].

У неформальних підліткових групах нерідко утверджується культ «жорсткості», що перетворює агресію не лише на прийнятну, а й на очікувану форму взаємодії. Демонстрація сили, вміння захистити себе чи групу, зухвалість щодо «чужих» або авторитетних дорослих може слугувати своєрідним маркером статусу, критерієм авторитету. У таких умовах навіть ті підлітки, які не мають природної схильності до агресії, можуть поводитися агресивно, аби не втратити підтримку середовища або уникнути відторгнення.

Відтак, агресивна поведінка виконує певну соціальну функцію – вона стає інструментом для досягнення визнання, забезпечення власної безпеки або утвердження лідерської позиції в групі.

Як зазначають українські науковці Т. Литвиненко, К. Шкарлатюк соціальне оточення та відчуття приналежності до групи відіграють важливу роль у становленні особистісної ідентичності в підлітковому віці [38; 65]. Відсутність прийняття в групі або досвід ізоляції часто ведуть до внутрішньої напруги, фрустрації й агресивних реакцій. У підлітковому віці діти прагнуть будь-якою ціною довести власну значущість, іноді навіть вдаючись до руйнівних дій. До подібних дій можуть належати: фізична агресія щодо однолітків або педагогів, умисне псування майна, як шкільного, так і особистого, участь у бійках, провокації конфліктів, демонстративна непокоря дорослим, словесні образи, приниження інших задля самоствердження. Окрему групу становить саморуйнівна поведінка підлітків,

яка може проявлятися у навмисному ігноруванні правил, формуванні шкідливих звичок або навіть у формах аутоагресії, таких як самопошкодження. Усі ці дії часто мають спільну мету, а саме привернути увагу, утвердити себе в очах групи або компенсувати внутрішнє почуття неповноцінності.

Особливе значення у формуванні агресивних проявів відіграють засоби масової інформації та цифрові технології. Підлітки, які часто стикаються із зображенням насильства в іграх, фільмах чи соціальних мережах, поступово втрачають емоційну чутливість до агресії. Систематичне споживання контенту з насильством знижує рівень емпатії підлітка та підвищує толерантність до агресивних форм взаємодії.

Факт наявності агресії не завжди свідчить про девіантність особистості. Зазвичай це сигнал про емоційне неблагополуччя, внутрішню самотність або потребу у визнанні. Агресивний підліток, за словами І. Беха, є «носієм порушеного психологічного балансу між потребами у самореалізації та соціальним контролем» [5, 68]. Тому робота з такими дітьми має бути спрямована на корекцію поведінки, розвиток емоційного інтелекту, здатності розуміти себе й інших.

Важливо, щоб підліток відчував позитивну соціальну підтримку – як з боку сім'ї, так і педагогів. Емпатійне ставлення, спільне вирішення конфліктів, навчання конструктивним способам вираження емоцій поступово знижують рівень агресії. У процесі виховання особливої ваги набуває створення безпечного психологічного простору, де підліток може відкрито комунікувати, ділитися своїми переживаннями, не боячись осуду чи покарання. Щоб забезпечити всебічну підтримку емоційного розвитку підлітка, доцільно поєднувати традиційні виховні підходи сучасними інтерактивними методами. Це можуть бути тренінги з розвитку комунікативної компетентності, групові заняття з емоційного саморегулювання, арттерапія та соціально-психологічні ігри. Вони ефективно впливають на формування емоційного інтелекту, розвиток

здатності до співпереживання, покращення навичок конструктивного спілкування, зменшення рівня напруженості та проявів агресії. Такі методи сприяють утвердженню позитивного самоусвідомлення та підвищенню самооцінки.

Сучасні українські дослідження Н. Горбунової, Л. Герасименко, О. Бантишевої, В. Воронової, О. Погорілко, О. Приймаченко та ін.) підкреслюють, що підлітки з високим рівнем емоційного інтелекту рідше проявляють агресію, оскільки вміють усвідомлювати власні почуття і вибирати соціально прийнятні способи реагування. Таким чином, можна стверджувати, розвиток емоційної компетентності є одним із ключових напрямів профілактики агресивної поведінки у підлітковому середовищі.

Аналіз психологічних особливостей агресивної поведінки підлітків дозволяє дійти висновку, що агресивність у цьому віці має багатогранний характер і не завжди повинна трактуватися виключно як негативне або патологічне явище. Агресивність виконує низку психологічних і соціальних функцій – від самозахисту та емоційного розрядження до спроби самоствердження й віднайдення власної ідентичності.

Підліткова агресія часто має реактивний характер – вона виникає як відповідь на несправедливість, емоційне відчуження або відсутність розуміння з боку дорослих. У цьому сенсі агресивна поведінка може бути формою психологічної комунікації, прагненням передати до оточення власні потреби, які не вдалося реалізувати у межах соціально схвалених норм. Як зазначає К. Шкарлатюк [65, 6], рівень агресії підлітка знижується, коли він отримує позитивну підтримку, має можливість відкрито висловлювати думки й почуття та відчуває себе почутим.

У цей період підлітки переживають період глибоких емоційних коливань, які зумовлені гормональними змінами, кризою самоідентифікації та суперечністю між бажанням самостійності й потребою у захисті. Висока збудливість нервової системи, імпульсивність, низька стійкість до стресу сприяють тому, що агресія стає своєрідним способом емоційної розрядки.



Рисунок 1.3 – Основні психологічні риси агресивних підлітків

Виділимо основні психологічні риси, що найбільш тісно пов'язані з агресивною поведінкою у підлітковому віці (рис. 1.3). Такі особливості визначають специфіку агресії у підлітковому віці – вона є імпульсивною, ситуативною, залежною від емоційного стану й соціального контексту.

Отже, з рисунку видно агресивна поведінка підлітків пов'язана з низкою психологічних особливостей, таких як схильність до афективних вибухів, недовіра до дорослих, підвищена емоційна чутливість, орієнтація на оцінку однолітків та низький рівень самоконтролю. Ці риси свідчать про внутрішні труднощі підлітків у налагодженні ефективної соціальної взаємодії та емоційної регуляції, що потребує комплексного підходу у виховній та психокорекційній роботі. При цьому агресія може слугувати інструментом самопізнання та особистісного зростання, якщо її енергія спрямована у конструктивне русло. Згідно з позицією Н. Горбунової, Т. Литвиненко, формування навичок саморегуляції, розвиток емпатії та емоційного інтелекту сприяють трансформації деструктивної агресії у здорову асертивність – здатність відстоювати власні кордони без порушення прав інших [20; 38]. У такий спосіб агресія втрачає свою руйнівну силу, водночас перетворюється на засіб самовираження й захисту особистісних цінностей. Це дозволяє підліткам формувати позитивну Я-концепцію, розвивати почуття впевненості у собі та вибудовувати стосунки з однолітками та дорослими, засновані на повазі й взаєморозумінні.

Сьогодні дедалі більше уваги приділяється впливу соціального середовища, у якому відбувається становлення особистості підлітка. Саме від його якості залежить, чи переросте агресивність у стійку рису характеру, чи стане лише тимчасовою реакцією на стресові умови. Позитивний шкільний клімат, емпатійне ставлення з боку вчителів, підтримка з боку родини та толерантне оточення формують умови, що сприяють подоланню агресивних проявів. Окрім міжособистісного впливу, значущим чинником є культурно-інформаційне середовище. У сучасному світі медіа, соціальні мережі та цифрові ігри формують нові моделі поведінки, які підлітки активно наслідують. Психологи О. Афоніна, Є. Кузіна, Р. Пауль, М. Півень, І. Томаржевська, О. Тягло, Д. Халперн наголошують, що саме дефіцит критичного мислення та емоційної зрілості робить підлітків особливо вразливими до медіаобразів насильства. Як результат, формується своєрідна «нормалізація агресії», коли руйнівні дії сприймаються як допустимі або навіть героїчні.

З іншого боку, варто підкреслити, що агресивна поведінка не завжди свідчить про девіантність чи патологію. У багатьох випадках вона є відображенням адаптаційних процесів, спрямованих на захист власного «Я». Агресивність у розумній мірі може виступати важливим чинником становлення особистісної автономії, адже саме вона дозволяє людині протистояти тиску середовища, утверджувати власну позицію та навчатися приймати відповідальні рішення [56, 62].

Однак домінування агресивної поведінки над іншими формами соціальної активності створює ризики дезадаптації, ізоляції та емоційного виснаження. Тому важливим завданням педагогів і психологів є вчасне виявлення агресивних тенденцій та створення умов для їх конструктивного перетворення. Відповідне можливо лише за наявності умов налагодження довірливих стосунків, формування культури емоційного вираження та підтримки самоповаги підлітка.

Таким чином, можна зробити висновок, що агресивна поведінка у підлітковому віці – це не просто прояв негативних емоцій, а результат складної взаємодії психологічних, соціальних та культурних факторів. Її особливості визначаються рівнем емоційного розвитку, типом виховання, характером міжособистісних відносин з однолітками та дорослими і впливом медіакультури. Водночас саме цей період є особливо важливим для формування базових навичок, що впливатимуть на подальшу поведінку: зокрема, створюються передумови для розвитку вмінь, необхідних для саморегуляції, толерантності та соціальної відповідальності.

Отже, виходячи з вищезазначеного, підлітковий вік можна розглядати як основний етап розвитку, коли, з одного боку, можуть проявлятися деструктивні форми поведінки, а з іншого – відкривається значний потенціал для формування зрілої, відповідальної особистості, що робить необхідним уважне ставлення та підтримку з боку родини, освітнього середовища й суспільства загалом.

1.3. Детермінанти та чинники прояву агресивності серед підлітків

У період підліткового віку відзначаються суттєві зміни у психоемоційній, соціальній та когнітивній сферах, що зумовлює підвищену емоційну чутливість і схильність до імпульсивних реакцій. Саме у цей період агресивність виявляється у різних формах – від вербальної конфронтації до фізичної агресії або соціальної ізоляції. З метою своєчасного реагування на такі прояви та недопущення їх загострення, важливо зрозуміти сукупність чинників, які детермінують агресивну поведінку, а також механізми, що лежать в основі її формування та реалізації. З огляду на це, аналіз детермінантів та механізмів прояву агресивності серед підлітків набуває сьогодні особливої актуальності.

Як наголошує Р. Павелків, у цей період відбувається якісна перебудова системи соціальних відносин, що стосується як взаємодії з дорослими, так і з ровесниками; змінюється структура самооцінки, зростає потреба в автономії

та визнанні [46, 490]. Зазначені трансформації відбуваються разом із посиленням емоційної вразливості, нестабільністю самооцінки та підвищеною реактивністю на зовнішні впливи. За таких обставин агресивність у підлітків може набувати функціонального характеру, проявляючись як захисна реакція, спосіб утвердження себе чи відповідь на фрустрацію таких життєво важливих соціальних потреб, як потреба у визнанні, автономії, прийнятті з боку однолітків і дорослих, а також у стабільності та безпеці.

Підлітки нерідко обирають агресію як засіб адаптації до нового соціального середовища, що не завжди забезпечує достатній рівень підтримки, розуміння чи визнання з боку значущих для нього дорослих та однолітків.

Для підліткового віку характерні внутрішні суперечності, емоційна нестабільність, підвищена вразливість, схильність до афективних реакцій. Наукові розвідки (О. Волянської, К. Сьмородової, Т. Шипоновой) [16; 54; 64] засвідчують, що саме в цей період спостерігається посилення таких рис, як агресивність, максималізм, імпульсивність, схильність до конфліктів у родині та освітньому середовищі, що наочно відображено на рисунку «Психологічні особливості підлітків, що сприяють проявам агресивної поведінки» (рис. 1.4).

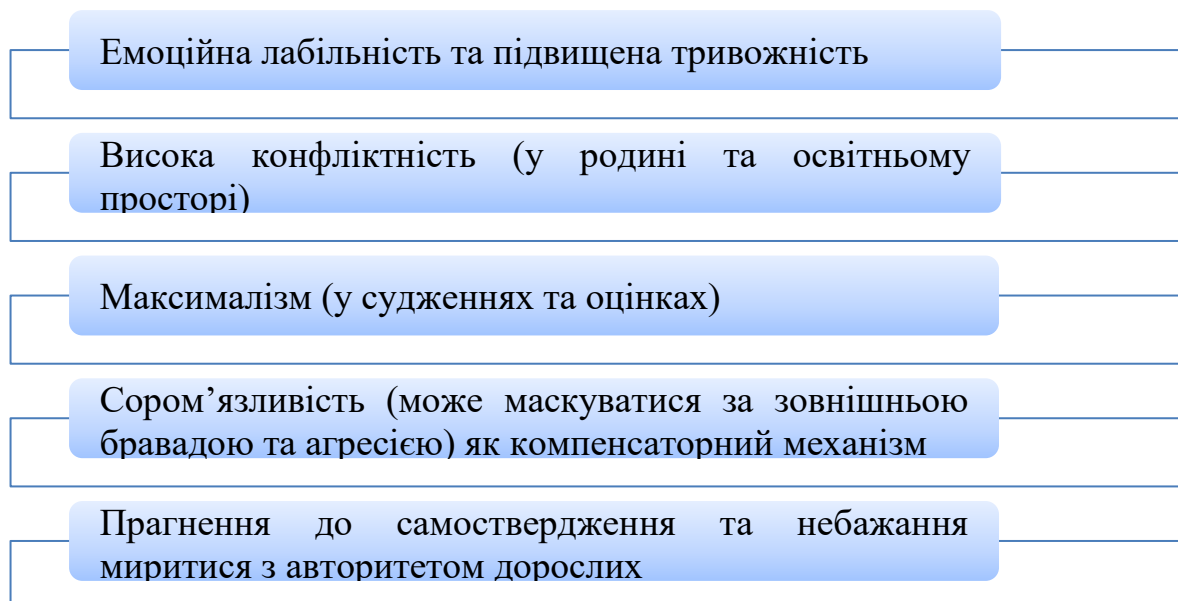


Рисунок 1.4 – Психологічні особливості підлітків, що сприяють проявам агресивної поведінки

З рисунка 1.4 видно, що агресивна поведінка підлітків переважно зумовлена сукупністю психологічних та соціальних рис, притаманних цьому віковому періоду. Насамперед, йдеться про емоційну лабільність і підвищену тривожність, які спричиняють нестабільність реагування на зовнішні стимули; високу конфліктність, що спостерігається як у родинному, так і в освітньому середовищі; максималізм у судженнях, характерний для формування особистісної позиції; а також сором'язливість, яка нерідко маскується агресивною поведінкою як компенсаторний механізм. Важливе значення відіграє прагнення до самоствердження та неприйняття авторитету дорослих, що нерідко виливається у протиставлення себе соціальним нормам. Таке поєднання психологічних характеристик формує передумови для агресивних форм поведінки, які часто є способом адаптації до соціальних змін і внутрішнього напруження. Сукупність зазначених рис у підлітковому віці формує певну психологічну напруженість, яка ускладнює процес соціалізації та взаємодії з оточенням. У цьому контексті особливої ваги набуває питання невідповідності між підвищеними прагненнями підлітка та реальними можливостями їх реалізації, що часто створює підґрунтя для виникнення фрустраційних станів, які, у свою чергу, стають пусковим механізмом агресивної поведінки.

Як підкреслюють L. Berkowitz, A. Reitz та M. Tenenbaum, агресивна поведінка в підлітковому віці є багатофакторним явищем, зумовленим як особистісними особливостями, так і взаємодією біологічних процесів, соціального середовища та когнітивного розвитку [69; 78; 81]. Її виникнення пов'язане із процесом соціалізації, який передбачає засвоєння норм, ролей та моделей поведінки, властивих певній культурі. Таким чином, витоки агресії мають багаторівневу природу і зумовлюються як природними, так і соціальними детермінантами, розглянемо їх у таблиці 1.2 (Додаток Б). У таблиці 1.2 представлено основні детермінанти агресивної поведінки у підлітковому віці, згруповані за чотирма напрямками: біологічними, психологічними, соціальними та культурно-медіаційними. Біологічні

чинники охоплюють генетичні передумови, тип темпераменту, гормональні зміни та органічні ураження ЦНС. Психологічні фактори включають труднощі з емоційною регуляцією, низьку самооцінку, дефіцит емпатії та схильність до імпульсивності. Серед соціальних визначальними є дисфункційна сім'я, вплив однолітків, а також нестабільне соціальне середовище. Культурно-медіаційні чинники пов'язані з впливом агресивного контенту в ЗМІ, соціальних мережах, кібербулінгом та трансляцією норм «силового» самоствердження. Зважаючи на викладене, таблиця відображає багатовимірність і взаємопов'язаність факторів, що впливають на формування агресивної поведінки в підлітковому віці.

Одним із фундаментальних напрямів у дослідженні агресії є вивчення її біологічних передумов. С. Березка [3] виокремлює біологічні детермінанти як окрему групу чинників, до яких належать спадкові особливості темпераменту, нейрофізіологічні механізми емоційної регуляції, а також соматичне здоров'я. Доведено, що певні властивості нервової системи – зокрема, збудливість і слабка гальмівна здатність – можуть зумовлювати схильність до імпульсивних реакцій, зокрема агресивних.

Темперамент як природна основа особистості відіграє суттєву роль у моделюванні агресивних тенденцій. Емоційність, запальність, схильність до афектів і низький поріг толерантності до фрустрації формують сприятливе підґрунтя для появи агресивних реакцій у ситуаціях конфлікту. Згідно з поглядами Л. Берковіц та Дж. Гайд [69; 73], підлітки з холеричним або змішаним типом темпераменту демонструють вищу готовність до агресивних дій, ніж їхні ровесники з флегматичними чи меланхолічними рисами. Такий зв'язок між типом темпераменту та агресивними реакціями дозволяє краще зрозуміти індивідуальні відмінності у поведінці підлітків у стресових ситуаціях. Водночас важливо враховувати, що агресія не є виключно наслідком темпераменту – вона формується під впливом багатьох чинників, зокрема соціального середовища та психологічного стану особистості.

Водночас, як підкреслює Г. Киричук [33], агресія не завжди є проявом ворожості чи руйнівності. У деяких випадках вона виконує захисну функцію – стає способом зняття внутрішнього напруження, що виникає у відповідь на біль або психоемоційний дистрес. Як наслідок, реактивна агресія може виступати не стільки засобом руйнування, скільки механізмом саморегуляції у складних психічних станах.

Особливу роль відіграє також рівень розвитку когнітивних процесів. Недостатня сформованість здатності до рефлексії, самоконтролю та емпатії ускладнює регулювання емоційних імпульсів. Саме розвиток метакогнітивних умінь та емоційного інтелекту є ключовим бар'єром проти деструктивної агресії.

У більшості сучасних досліджень агресивність підлітків розглядається як соціально зумовлене явище. У більшості сучасних досліджень агресивність підлітків розглядається як соціально зумовлене явище, що передбачає аналіз широкого спектра соціальних впливів. У цьому контексті соціальні чинники охоплюють багаторівневу систему взаємодій: мікросередовище (сім'я, однолітки), мезосередовище (навчальний заклад, громада) та макросередовище (соціокультурний, економічний і політичний контекст) [3, 90]. Такий багатовимірний підхід дозволяє комплексно аналізувати природу агресивної поведінки підлітків, враховуючи індивідуальні й зовнішні впливи. Особливо значущим у цій системі виявляється мікросередовище, зокрема сім'я, як первинне соціальне оточення дитини.

Зазначимо, що ключову роль відіграє сімейне оточення, так як саме в сім'ї дитина вперше засвоює зразки комунікації, реагування на конфлікти, а також форми самовираження. Дисфункційна родинна атмосфера, дефіцит емоційної підтримки, надмірний контроль або, навпаки, байдужість батьків формують передумови для агресивних проявів. Дослідження, проведені Л. Папітченко та К. Ткаліч показали, що жорстокі покарання та непослідовність у вихованні значно підвищують ризик агресивної поведінки

у дітей і підлітків [47; 58]. Спираючись на результати вищезгаданих досліджень, варто підкреслити, що якість емоційного зв'язку між дитиною та батьками відіграє вирішальне значення у формуванні адекватних механізмів саморегуляції, таких як емоційна регуляція, контроль імпульсів, когнітивна рефлексія, толерантність до фрустрації та навички конструктивного розв'язання конфліктів. Коли дитина не отримує стабільної підтримки, довіри й чіткого розуміння меж дозволеного, вона схильна формувати захисні реакції, серед яких агресія виступає способом самоствердження або компенсації внутрішньої тривожності. Також варто зазначити, що поведінка дорослих часто слугує моделлю для наслідування: у родинях, де конфлікти розв'язуються через агресію, діти зазвичай сприймають такий стиль взаємодії як соціально прийнятний. Зазначене свідчить про важливість усвідомленої батьківської позиції, яка включає контроль, активне емоційне залучення, підтримку та послідовність у вихованні.

З позиції В. Кириченко [32], підвищення агресивності в молодшому підлітковому віці часто має адаптивний характер і може бути своєрідною захисною реакцією на труднощі переходу до нових соціальних ролей, зокрема в системі шкільного життя. Проте за відсутності належної педагогічної підтримки така реактивна агресія може закріпитися й трансформуватися у стійкі поведінкові патерни.

Важливим чинником формування агресивної поведінки є група однолітків, яка на етапі підлітковості стає провідним агентом соціалізації. Спілкування з ровесниками забезпечує розвиток комунікативних навичок, формування системи цінностей, моральних орієнтирів та соціальних норм. У підлітковому віці авторитет дорослих поступово втрачає значущість, тоді як дедалі вагомішою стає думка однолітків, що часто призводить до підпорядкування поведінки груповим нормам. До таких норм належать усталені способи спілкування, моделі розв'язання конфліктів, критерії соціального статусу в колективі, а також толерантне ставлення до ризикованої чи агресивної поведінки.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що групи однолітків можуть виконувати як позитивну, так і негативну функцію. Позитивну – коли взаємодія сприяє розвитку соціальних навичок, емпатії та самоконтролю. Негативну – коли група культивує девіантні цінності та формує агресивні норми поведінки. У цьому випадку підлітки схильні наслідувати деструктивні моделі як засіб утвердження свого статусу або самовираження [12, 15]. В умовах переважання деструктивних норм група стає каталізатором ризикованої поведінки. У цьому зв'язку особливого значення набуває феномен зрушення до ризику – психологічна тенденція до прийняття небезпечніших рішень у межах групи.

Феномен групового впливу особливо проявляється у контексті так званого зрушення до ризику – тенденції до прийняття більш небезпечних і радикальних рішень під час колективних обговорень порівняно з індивідуальними оцінками. Групові дискусії можуть знижувати відчуття персональної відповідальності, сприяючи ескалації агресії, наприклад, у формі булінгу чи вандалізму. Прикладами таких проявів можуть бути: колективне цькування однокласника в чаті, коли учасники групи підтримують агресивні коментарі або меми, навіть якщо особисто не мають конфлікту з однолітком чи вандалізм у школі, коли група підлітків разом пошкоджує шкільне майно (розмальовує стіни, ламає меблі), мотивуючись «груповим веселощами» або бажанням «протесту» тощо.

Праці українських і закордонних дослідників останніх років (Р. Павелків, О. Федоренко, J. Borrego, D. Olweus, P. Valkenburg та ін.) [46; 59; 68; 77] підтверджують, підтверджують, що саме груповий тиск і прагнення до соціального прийняття є провідними чинниками участі підлітків у колективних проявах насильства. Наявність у групі «лідерів агресії» або домінуючих осіб, схильних до авторитарного стилю поведінки, формує агресивно-конкурентну атмосферу, яка нормалізує ворожість як спосіб досягнення влади.

Соціометричні дослідження [12] вказують, що агресивні підлітки часто займають високий або, навпаки, маргінальний статус у групі. У першому випадку агресія виконує інструментальну функцію – слугує засобом досягнення влади, контролю над іншими учасниками групи та утвердження домінантної позиції. Такі підлітки зазвичай мають авторитет серед однолітків, можуть бути лідерами або ініціаторами групової активності, хоча їхнє лідерство нерідко ґрунтується на страхові або примусі. У другому випадку агресивність є компенсаторною реакцією на відчуження, ізоляцію чи неприйняття з боку однолітків. Такі підлітки використовують агресію як спосіб самозахисту або вираження внутрішньої фрустрації, намагаючись таким чином привернути до себе увагу або захистити власну самооцінку. Вони можуть демонструвати відкриту ворожість, провокувати конфлікти або діяти з позиції «опозиціонера» до групових норм. Таким чином, агресія в підлітковому середовищі набуває різних форм і значень залежно від статусу індивіда у соціальній структурі групи, а її функції варіюються від інструменту домінування до засобу емоційної компенсації. Водночас, для глибшого розуміння природи агресивної поведінки необхідно враховувати ще один важливий аспект – гендерний вимір агресії, який є суттєвою складовою аналізу її психологічних механізмів.

Більшість досліджень підтверджують наявність статевих відмінностей у формах і мотивації агресивної поведінки підлітків. Так, для хлопців характерна відкрита фізична агресія, яка зазвичай виступає способом самоствердження або демонстрації сили, тоді як дівчата частіше виявляють вербальні та непрямі форми агресії – образи, соціальну ізоляцію, поширення чуток [50, 148]. Ці відмінності пояснюються як біологічними, так і соціокультурними чинниками. Біологічно агресивність хлопців частково пов'язана з дією тестостерону, який підсилює реактивність нервової системи. Соціально – з традиційними уявленнями про маскулінність і фемінність, які закріплюють різні моделі реагування на конфліктні ситуації. Як показують сучасні дослідження (Е. Archer, В. Bushman, А. Maslow) [66; 76], культурні

норми значною мірою визначають допустимі межі агресії для кожної статі. Для дівчат агресія часто має експресивний характер – вона є способом емоційного розрядження, тоді як у хлопців переважає інструментальна агресія, спрямована на досягнення певної мети. Водночас останні дослідження М. Тепенбаум свідчать, що розрив між статями у формах агресії поступово зменшується, особливо у цифровому просторі – у випадках кібербулінгу чи вербальної ворожості в соціальних мережах [81, 1328]. Таким чином, гендерні відмінності в агресивній поведінці мають тенденцію до нівелювання у зв'язку з трансформацією соціальних ролей, проте залишаються помітними у сферах фізичного насильства та конкурентної поведінки.

Одним із потужних чинників формування агресивних тенденцій у підлітковому віці є вплив мас-медіа та цифрового простору. Телебачення, комп'ютерні ігри, соціальні мережі та відеоплатформи містять значну кількість сцен насильства, що поступово нормалізують агресію як прийнятну форму взаємодії. Підлітки формують агресивні моделі поведінки щонайменше з трьох основних джерел: спостерігаючи за діями членів родини, взаємодіючи з ровесниками, а також під впливом символічних прикладів, які подаються через засоби масової інформації [60, 537]. Постійне споглядання агресивних сцен знижує емоційну чутливість до насильства, підвищує толерантність до жорстокості та формує уявлення про безкарність агресивних дій.

Результати досліджень (С. Anderson, N. Gentile, S. Coyne) [66; 72] підтверджують, що інтенсивне споживання агресивного контенту підвищує рівень агресивних установок та імпульсивності, особливо у хлопців віком 12–15 років. Підлітки, які проводять у мережі понад чотири години на день, демонструють вищий рівень вербальної агресії та знижену емпатійність порівняно з ровесниками, чия активність обмежується двома годинами.

Суттєвим є не стільки сам факт контакту з актами насильства, скільки регулярне емоційне ототожнення підлітка з агресором – персонажем фільму,

відеогри чи іншого медіапродукту. У таких випадках відбувається когнітивне спотворення сприйняття: агресивна поведінка починає розглядатися як прийнятний, а іноді й ефективний інструмент досягнення бажаного. З часом це може призводити до зниження чутливості до жорстокості, виправдання насильства в реальному житті та зростання толерантності до агресивних форм взаємодії в соціумі. Водночас сучасні дослідження українських фахівців О. Вознюк, І. Литвин [14; 37] наголошують, що цифрове середовище може виступати і як ресурс розвитку соціальної компетентності підлітків, якщо контент має виховний чи просоціальний характер. Це підкреслює необхідність медіаосвіти як профілактичного чинника агресії.

Проблема агресії у підлітків тісно пов'язана з функціонуванням сімейного середовища. Неблагополучні, конфліктні або неповні сім'ї створюють умови, у яких підліток відчуває емоційний дефіцит, відкидання чи нестачу безпеки. Як зазначає у своїх дослідженнях В. Титаренко, саме такі умови найчастіше детермінують девіантну поведінку та агресивність неповнолітніх [57, 52]. Особливо вразливими в цьому контексті є підлітки з порушеним емоційним зв'язком із батьками або з дефіцитом позитивних соціальних моделей. Підлітки, які зростають у сім'ях із хронічними конфліктами або насильством, схильні до відтворення цих моделей у власній поведінці. Агресія стає для них «мовою» взаємодії, засвоєною у дитинстві. У таких родинах часто спостерігається низький рівень емпатії, підвищена тривожність та почуття безпорадності.

Особливе значення має виховання у неповній сім'ї. Втрата одного з батьків або їхня емоційна відсутність породжують почуття неповноцінності, провини, тривоги, що можуть трансформуватися у ворожість до оточення. За даними сучасних досліджень О. Лящ, Л. Мельник та О. Федоренко ризик девіантної поведінки у підлітків із неповних сімей зростає у 1,7–2 рази порівняно з ровесниками з повних родин [40; 42; 59].

Не менш важливим є впливи братів і сестер на формування агресивних моделей поведінки у підлітків. Ревнощі, суперництво, жорстокість у

стосунках між ними формують перші зразки агресивної взаємодії, які можуть згодом закріплюватися та відтворюватися у ширшому соціальному контексті. Як зазначають S. Freud та I. Katsantonis, міжсиблінгова агресія є сильним предиктором майбутніх форм асоціальної поведінки [71; 74]. Особливо конфлікти між братами і сестрами, якщо вони залишаються неврегульованими, можуть сприяти формуванню ворожості, зниженню емпатії та порушенню навичок конструктивного розв'язання соціальних ситуацій. У подальшому це підвищує ймовірність проявів агресії у взаємодії з ровесниками та труднощів в адаптації до соціальних норм. Соціальні ризики підсилюються в умовах низької педагогічної культури батьків, байдужості з боку освітніх інституцій та відсутності соціальної підтримки. За таких умов підліток намагається компенсувати брак сімейної підтримки через залучення до неформальних груп, де агресивність стає засобом самозахисту і самоствердження. Таке може призвести до втягнення в девіантне середовище, де порушення норм і застосування сили сприймаються як прийнятні або навіть необхідні форми поведінки. За відсутності позитивних авторитетів та підтримки з боку дорослих, такі групи стають головним джерелом соціалізації, формуючи в підлітка хибні уявлення про прийнятні моделі взаємодії та способи досягнення статусу в суспільстві.

Дослідження сучасних українських соціологів (Н. Гончар, К. Коваль) вказують, що підлітки, які мають досвід участі у вуличних або онлайн-групах із девіантними установками, значно частіше демонструють схильність до ризикованої поведінки, вживання психоактивних речовин і агресивного протесту [19; 34].

Отже, витоки та механізми агресивності у підлітковому віці формуються на перетині біологічних, психологічних і соціальних чинників. Біологічні основи (темперамент, особливості нервової системи, гормональні зміни) створюють передумови для імпульсивності, тоді як мікросоціальне середовище (сім'я, школа, група однолітків) визначає напрями її реалізації.

Сімейна дисфункція, дефіцит уваги з боку дорослих, негативні зразки виховання, а також вплив агресивного медіаконтенту є ключовими чинниками розвитку деструктивних форм поведінки у дітей та підлітків. У практиці шкільного психолога часто трапляються ситуації, коли агресивна або замкнена поведінка дитини безпосередньо пов'язана з браком уваги з боку батьків або з постійними конфліктами в родині. Такі діти нерідко відтворюють руйнівні моделі спілкування, які спостерігають у домашньому середовищі або в медіапросторі. Водночас недостатній розвиток емоційного інтелекту, емпатії та соціальних навичок значною мірою ускладнює адаптацію дитини у соціумі. Це може проявлятися у труднощах у встановленні дружніх стосунків, неспроможності розпізнавати емоції інших або небажанні взаємодіяти з однолітками, що нерідко призводить до конфліктів, відчуження чи булінгу. У такому випадку, дієвим напрямом профілактичної роботи є впровадження програм соціально-емоційного навчання в освітніх закладах за активної участі практичного психолога: саме він відіграє ключову роль у формуванні здорової самооцінки, розвитку навичок саморегуляції та побудові позитивних міжособистісних стосунків серед учнів. Таким чином, профілактика деструктивної поведінки потребує комплексного підходу, що передбачає роботу з підлітком, родиною, педагогами та соціальним середовищем загалом.

Слід також пам'ятати, що агресивність не є суто негативним проявом. У помірних межах вона може виступати як ресурс адаптації, що забезпечує підліткові здатність до самозахисту, відстоювання меж і реалізації власної активності. Проте за відсутності належного контролю та позитивного спрямування агресія трансформується у девіантну форму, яка загрожує гармонійному розвитку особистості. Тому розуміння витоків і механізмів агресивності у підлітковому віці є необхідною передумовою ефективної профілактики та корекційно-виховної роботи. Комплексний підхід, що поєднує індивідуально-психологічну допомогу, сімейну терапію, просвітницьку діяльність та розвиток критичного мислення, є ключовим у подоланні цього соціально-психологічного феномену.

Отже, виходячи з вище сказаного, зазначимо, що агресивність підлітків формується під впливом комплексу чинників – сімейних, соціальних, психологічних та медіаційних. Провідну роль у цьому процесі відіграють моделі поведінки, засвоєні в найближчому оточенні, рівень розвитку емоційного інтелекту, а також здатність до саморегуляції та емпатії. Розуміння цих детермінант дає змогу детальніше проаналізувати природу підліткової агресії, краще спланувати профілактичну та корекційну роботу.

РОЗДІЛ 2

СПЕЦИФІКА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ АГРЕСІЇ ТА САМООЦІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

2.1. Механізми розвитку самооцінки у підлітковому віці: типологія та рівневі характеристики

У підлітковому віці особистість проходить важливий період усвідомлення себе, під час якого формується бачення власних сильних сторін, здібностей і значущості в очах інших. Самооцінка як основний компонент самосвідомості виконує важливу регулятивну функцію, впливаючи на поведінку, мотивацію та міжособистісні стосунки підлітка. Її розвиток є складним і динамічним процесом, зумовленим як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками. У цей період самооцінка переходить від простого внутрішнього сприйняття себе до виконання ролі поведінкового механізму, що визначає ступінь соціальної активності, здатність до адаптації та мотивацію підлітка.

Згідно з визначенням, наведеним в Енциклопедії для фахівців соціальної сфери, поняття «самооцінка» розглядається як центральний компонент самосвідомості, який, об'єднуючи когнітивний та емоційний елементи, пов'язаний з ціннісним ставленням до власного «Я», до результатів діяльності, моральних, розумових, суспільних та фізичних якостей і властивостей, тобто оцінка особистістю себе, своїх якостей і місця серед інших людей [27, 374].

Різноманітність наукових підходів до трактування сутності самооцінки свідчить про складність, багатовимірність і поліфункціональність цього феномена в психологічному контексті. Проблематика дослідження самооцінки особистості знаходить відображення в численних теоретичних і емпіричних працях як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Серед

дослідників, які зробили вагомий внесок у розроблення даної тематики, варто виокремити таких науковців, як: В. Кутішенко, Ю. Мартинюк, І. Нетребко, Л. Папітченко, О. Пересунчак, В. Поліщук, Р. Попелюшко, С. Ставицька, А. Стеценко, а також представників західної наукової школи – В. Джеймса, Е. Еріксона, М. Кляйн, С. Кросса, Р. Ленга, Л. Мадсон, А. Маслоу, В. Мерліна, Л. Прескотта, К. Роджерса, Б. Скіннера, Ф. Франкла, З. Фрейда, Х. Хекхаузена, Д. Уотсона, та ін. У зарубіжній психології феномен самооцінки зазвичай розглядається як складова Я-концепції, а не як самостійне поняття.

Першим дослідником, який увів поняття «самооцінка» та «образ себе» до концептуальної моделі особистості, був В. Джеймс. Науковець у своїй праці «Психологія» представив авторське бачення особистості, яке справило суттєвий вплив на подальше теоретичне осмислення її структури та на вектор розвитку психологічної науки. Велику увагу В. Джеймс робив на значенні почуття задоволеності, розглядаючи його як ключовий чинник формування та розвитку самооцінки. У своїй праці «Психологія» він запропонував оригінальну теорію особистості, що справила істотний вплив на подальше формування уявлень про її структуру та на розвиток загальної психологічної парадигми. Важливе місце в його ідеях займала задоволеність, яку автор розглядав як основний чинник формування самооцінки.

У подальшому еволюція уявлень про самооцінку здійснювалася в межах різних психологічних парадигм: як функція супер-его (З. Фрейд), як структурний компонент Я-концепції (Р. Берне), як індивідуальна особистісна риса (С. Куперсміт), або як інтегративний показник, що відображає загальне емоційне ставлення індивіда до самого себе – результат узагальнення приватних самооцінок, які демонструють ступінь самоприйняття чи самоствердження. Аналіз літературних джерел свідчить про наявність як спільних рис, так і суттєвих розбіжностей у трактуванні понять самооцінки, Я-концепції та самопізнання, що вказує на методологічні складнощі їх чіткого теоретичного розмежування. У психології самооцінку розглядають як

цілісну характеристику особистості, що відображає загальне уявлення людини про власні якості, здібності та досягнення, а також рівень прийняття себе як індивіда [10, 165].

Підлітковий вік характеризується посиленою рефлексивністю та зростанням потреби у самостійності, що актуалізує процес порівняння себе з іншими, орієнтацію на групові норми, пошук ідентичності й вироблення власних критеріїв оцінювання. Науковці підкреслюють (О. Бринько, Р. Павелків), що становлення самооцінки не є лінійним явищем, а відбувається через взаємодію низки психологічних механізмів – діяльнісних, соціально-референтних та рефлексивних, які разом забезпечують розвиток «Я-образу» й самоповаги [7; 45].

Вище зазначені науковці вказують, що самооцінка підлітків є динамічною конструкцією, чутливою до життєвих подій, соціальних взаємодій і впливу цифрових медіа. Водночас її розвиток має відмінні типологічні та рівневі характеристики, які визначають, наскільки гармонійно підліток інтегрує знання про себе, емоційне ставлення та поведінкові реакції.

Психологічні механізми розвитку самооцінки розглядаються як внутрішні та зовнішні процеси, що визначають, яким чином підліток формує уявлення про власні здібності, досягнення та соціальну значущість. У підлітковому віці розвиток самооцінки відбувається через низку психологічних механізмів, які сприяють становленню «Я-концепції» – цілісного уявлення особистості про саму себе [6; 51]. На рисунку 2.1 показано три основні механізми: діяльнісний, соціально-референтний та рефлексивно-інтроспективний, кожен з яких виконує специфічні функції (Додаток В).

З метою ґрунтовного осмислення механізмів формування самооцінки підлітка доцільно розглянути кожен із них окремо. Діяльнісний механізм відіграє важливу роль у цьому процесі. Зазначений механізм спирається на власній активній діяльності підлітка: навчальній, творчій, спортивній, соціальній тощо. Наприклад, якщо підліток досягає успіху в навчанні чи спорті, він схильний оцінювати себе позитивно. З метою комплексного

аналізу механізмів розвитку самооцінки необхідно розглянути соціально зумовлені чинники, зокрема соціально-референтний механізм, який ґрунтується на оцінках і ставленні значущих інших (батьків, однолітків, педагогів тощо). Це, зокрема, спостерігається в тих випадках, коли підліток отримує схвалення від педагога або підтримку від соціального оточення. Коротко розглянемо рефлексивно-інтроспективний механізм, який виступає важливим внутрішнім джерелом формування самооцінки в підлітковому віці. Цей механізм пов'язаний із самоусвідомленням, внутрішнім аналізом та рефлексією. Так, підліток аналізує власні вчинки, осмислює особистий досвід і замислюється над тим, ким є насправді, формуючи цілісне самосприйняття.



Рисунок 2.2 – Основні типи самооцінки в підлітковому віці

У психологічній науці виділяють кілька типів самооцінки, які класифікуються за різними критеріями. Найпоширенішою є класифікація за рівнем адекватності та емоційним забарвленням, згідно з якою розрізняють такі типи: адекватна, неадекватна, стабільна і нестабільна, загальна й ситуативна самооцінка. Самооцінка залежить від того, як саме дитина і підлітковому віці себе оцінює. Для кращого сприйняття типології самооцінки подамо її у вигляді схематичного зображення (рис. 2.2). Типи самооцінки в підлітковому віці відіграють ключову роль у формуванні особистості, впливають на поведінку, адаптацію в соціумі та емоційний стан.

Адекватна самооцінка характеризується гармонійним співвідношенням між реальними можливостями підлітка та його уявленнями про себе. Такі діти здатні усвідомлювати власні досягнення та обмеження, реалістично оцінювати труднощі, сприймати конструктивну критику і водночас зберігати впевненість у власній спроможності [7, 49]. Сформована адекватна самооцінка зазвичай поєднується з оптимальною мотивацією досягнення, емоційною стабільністю та ефективною соціальною поведінкою. Підлітки з таким типом самооцінки демонструють здатність до саморозвитку, прийняття обґрунтованих рішень та відповідальність [48; 78]. Адекватна, стабільна та загальна самооцінка сприяють всебічному розвитку, впевненості та самореалізації підлітка. Натомість неадекватна, нестабільна й ситуативна самооцінка можуть бути джерелом внутрішніх конфліктів, невпевненості та труднощів у спілкуванні підлітка. Розуміння цих типів дає змогу вчасно виявляти та коригувати проблеми в самооцінці, що є важливою умовою успішного психоемоційного розвитку підлітка.

Завищена самооцінка передбачає переоцінювання підлітком власних здібностей і досягнень, що супроводжується нечутливістю до критики та труднощами в прийнятті реальних меж власних можливостей. Підлітки з таким типом самооцінки часто прагнуть підтвердження своєї переваги, що може виявлятися у змагальності, демонстративності або агресивності в соціальних стосунках. Завищена самооцінка не завжди має негативні

наслідки. Якщо вона ґрунтується на успішному досвіді та високій результативності діяльності, вона може бути адаптивною, сприяючи мотивації та ініціативності [81]. Проте у випадку невідповідності реальних можливостей і самооцінних суджень виникають поведінкові проблеми, фрустрація, зниження самоконтролю та підвищена конфліктність.

Низька самооцінка характеризується недооцінкою власних здібностей, надмірною самокритичністю, схильністю до уникання соціальних контактів і нових видів діяльності. Такі підлітки часто відчувають страх невдачі, сором'язливість, невпевненість у своїх рішеннях і діях.

Емпіричні дослідження свідчать, що занижена самооцінка є чинником ризику для формування емоційних розладів, тривожності, депресивних проявів та труднощів соціальної адаптації [62, 57]. Надмірна самокритика блокує мотиваційні процеси підлітка, що ускладнює подолання труднощів та реалізацію особистісного потенціалу.

У структурі самооцінки підлітка виокремлюють два основні рівні: глобальний та приватний. Глобальна самооцінка відображає загальне ставлення до себе як до особистості, тоді як приватна (сферова) стосується оцінювання себе в окремих сферах життя – навчанні, зовнішності, стилі поведінки, міжособистісних стосунках, спорті тощо [51, 106]. Глобальна самооцінка формується поступово на основі узагальнення приватних оцінок та інтеграції особистісного досвіду. Її стабільність є індикатором рівня психологічної зрілості [78]. Приватні самооцінки можуть суттєво відрізнятися між собою: підліток може відчувати впевненість у власних спортивних здібностях, але водночас сумніватися у своїх навчальних успіхах. Така варіативність свідчить про складність і неоднорідність «Я-образу», що є характерною рисою підліткового періоду, коли відбувається активне переосмислення себе та своїх соціальних ролей [6, 112].

У науковій літературі [4; 21; 47] рівень самооцінки розглядають як інтегральний показник ступеня узгодженості між реальними досягненнями підлітка, його уявленням про власні можливості та очікуваннями від себе у

майбутньому. Це багатокомпонентне утворення, що включає когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий і рефлексивно-смысловий компоненти, які взаємодіють і формують цілісну систему самоставлення (рис. 2.3). На етапі підліткового розвитку система самооцінки зазнає якісної перебудови, зумовленої біопсихічним розвитком, когнітивним прогресом і зростанням соціальної активності.



Рисунок 2.3 – Рівні самооцінки підлітків

Розглянемо детально структуру рівнів самооцінки підлітків. Когнітивний рівень включає систему знань підлітка про власні характеристики: здібності, особистісні риси, соціальні ролі, зовнішність та успіхи у значущих сферах діяльності. На цьому рівні формуються елементи самопізнання, які стають основою для подальших емоційних оцінок та поведінкових реакцій. У період підліткового віку, коли інтенсивно розвивається абстрактно-логічне мислення, зростає здатність до порівняння себе з іншими, до виділення суттєвих характеристик власної поведінки, до аналізу причин успіхів і невдач. Підлітки починають формувати узагальнені судження про себе, що підвищує структурованість та усвідомленість самооцінки. У сприятливому середовищі, де присутня підтримка та реалістичний зворотний зв'язок від значущих людей (родина, педагоги, однолітки), формуються стійкі когнітивні структури. Відповідно, когнітивний рівень забезпечує:

- можливість об'єктивного самоаналізу;
- адекватне оцінювання власних ресурсів;
- формування базової структури «Я-концепції».

Емоційно-оцінний компонент є основою самооцінки, оскільки визначає ціннісне ставлення підлітка до себе. На цьому рівні у підлітка домінують переживання, пов'язані з власною успішністю, відповідністю ідеалу та оцінками значущих осіб: гордість, задоволення, сором, вина, образа, хвилювання. Саме емоції запускають механізми саморегуляції, а також визначають тонус самоставлення – позитивний, нейтральний чи негативний [70, 94].

У підлітковому віці емоційний компонент нестабільний через сенситивність до зовнішніх оцінок, значущість соціальних порівнянь, формування ідеального образу «Я» та часті внутрішні суперечності. Це зумовлює різкі коливання самооцінки, які є типовим явищем для цього періоду розвитку. Сприйняття власної цінності в підлітковому віці залежить від цілого комплексу чинників, а саме:

- рівня емоційної зрілості, що визначає здатність підлітка усвідомлювати та регулювати власні емоції;
- стилю виховання в сім'ї, зокрема наявності підтримки, прийняття та послідовності в батьківських вимогах;
- атмосфери в шкільному середовищі, включно з якістю взаємодії з учителями та однокласниками, відчуттям безпеки й приналежності;
- підтримки ровесників, яка забезпечує емоційну стабільність, зміцнює відчуття значущості й прийняття в соціальній групі;
- цифрового соціального досвіду, що включає вплив реакцій у соціальних мережах (лайки, коментарі, підписки) на емоційний стан та уявлення про себе [82, 35].

Зважаючи на всі перелічені чинники, підліткова самооцінка є нестійкою, гнучкою та особливо чутливою до контексту взаємодії з оточенням. Саме емоційна складова є найбільш вразливою до деструктивних зовнішніх впливів, таких як булінг, ізоляція, критика та негативний цифровий контент.

Поведінковий рівень відображає самооцінку через реальні вчинки. Він визначається тим, наскільки підліток проявляє ініціативу, наполегливість, здатність брати відповідальність, готовність долати труднощі.

Підлітки з адекватною самооцінкою демонструють активність, гнучкість, здатність до планування, самоконтроль і цілеспрямованість. Підлітки, які мають занижену самооцінку, схильні до уникнення відповідальних ситуацій, зниження рівня домагань і залежності від чужої думки. Завищена самооцінка, навпаки, може проявлятися у самовпевненості, ризикованій поведінці, зневолі до критики та переоцінці власних сил, що ускладнює адаптацію.

Важливим чинником поведінкових проявів є рівень домагань, який формується під впливом досвіду успіху. Якщо підліток регулярно отримує позитивні результати в діяльності, співмірні його можливостям, то рівень домагань стабілізується, а самооцінка набуває послідовності. Якщо ж між очікуваннями і результатом існує розрив, виникає фрустрація, що може призвести до зниження самооцінки або агресивних реакцій [66, 41]. На цьому рівні самооцінка стає системною та інтегрованою: підліток здатний об'єднувати власні знання про себе, емоційні переживання та поведінкові реакції в цілісну модель «Я». Формується здатність узгоджувати суперечливі уявлення про себе, аналізувати динаміку власного розвитку, бачити майбутні перспективи та визначати реалістичні особистісні цілі. Рівень інтеграції зростає наприкінці підліткового віку, коли формується усвідомлена «Я-концепція», що відображає більш стійке ставлення до себе. З позиції К. Ткаліч, підлітки з високим рівнем інтеграції самооцінки демонструють кращу психологічну адаптованість, вищу емоційну стабільність і здатність до конструктивного саморозвитку [58, 189].

Рефлексивно-інтеграційний рівень є основою переходу до дорослої системи саморегуляції та формування ідеального образу «Я», який виступає життєвим орієнтиром. Рефлексивно-інтеграційний рівень розвитку самосвідомості є основою переходу до дорослої системи саморегуляції,

оскільки на цьому етапі підліток здобуває здатність до глибокого самоаналізу, узгодження внутрішніх суперечностей та цілісного сприйняття себе. Саме тут формується його ідеальний образ «Я» – уявлення про себе в майбутньому, яке включає бажані якості, цінності та життєві орієнтири. Цей образ стає внутрішнім еталоном, до якого індивід прагне наблизитися, і виконує регулятивну функцію у прийнятті рішень та побудові життєвих стратегій. Наприклад, старшокласник, який усвідомлює свої сильні сторони, ціннісні переконання та бачить себе в майбутньому як фахівця в певній сфері (наприклад, лікаря або правозахисника), починає цілеспрямовано працювати над розвитком необхідних компетентностей, обирає відповідні шкільні предмети, вступає до гуртків або волонтерських програм. Таким чином, ідеальний образ «Я» визначає вектор його особистісного й професійного зростання.

Отже, рівень самооцінки підлітка є багаторівневим психологічним утворенням, що включає чотири тісно взаємопов'язані компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий та рефлексивно-смысловий.

Передусім, когнітивний рівень відображає знання підлітка про себе: свої сильні й слабкі сторони, риси характеру, здібності, особливості поведінки. Він формує основу для усвідомлення власної індивідуальності. Наступним є емоційно-ціннісний рівень, який визначає, як саме підліток емоційно ставиться до себе – чи приймає себе, чи визнає свою цінність, наскільки впевнений у власній значущості. Цей компонент тісно пов'язаний із самоповагою та внутрішньою стабільністю. Поведінковий рівень проявляється у практичних діях: у вчинках, ініціативності, соціальній активності та готовності до самореалізації. Через нього самооцінка набуває зовнішнього вираження. Завершує структуру рефлексивно-смысловий рівень, який передбачає здатність підлітка осмислювати себе, своє місце у світі, визначати життєві цілі, цінності та особистісні сенси. Саме цей рівень формує глибину та зрілість самооцінки. Тільки за умови гармонійного розвитку всіх зазначених компонентів можливе формування стійкої та

збалансованої самооцінки. Недостатній розвиток хоча б одного з рівнів може призводити до викривленого самосприйняття, внутрішніх конфліктів чи соціальної дезадаптації. У підлітковому віці, який є критичним періодом становлення особистості, важливо створювати умови для усвідомлення власного «Я», підтримки з боку дорослих та рефлексії, що дозволяє сформувати стійке, реалістичне й конструктивне самоставлення. Таким чином, рівні самооцінки відображають як глибину самосвідомості підлітка, так і формують підґрунтя для його психологічного благополуччя та особистісного зростання.

Доцільність застосування таких підходів обумовлена як змінами в підлітковому соціальному середовищі, так і новими викликами, що постають у зв'язку з цифровізацією процесів формування ідентичності.

Міжкультурні дослідження дають змогу визначити, чи є механізми розвитку самооцінки універсальними, чи ж вони варіюються залежно від культурного контексту. Згідно з даними Reitz A., структура самооцінки підлітків демонструє системні відмінності в різних країнах. Так, у суспільствах з переважанням колективістичних цінностей (зокрема, Південна Корея, Японія, Китай) самооцінка значною мірою пов'язана з ефективністю виконання соціальних ролей, відповідністю очікуванням групи та схваленням з боку важливих осіб. Натомість в індивідуалістичних культурах (як-от США, Канада, Німеччина) ключовими факторами формування самооцінки виступають особисті досягнення, автономія вибору та рівень індивідуальних компетентностей [78]. Для українських підлітків характерна змішана модель самооцінки, у якій поєднуються: орієнтація на референтну групу (шкільний клас, друзі, онлайн-спільноти); акцент на особисті результати, особливо у навчанні та творчій діяльності; потреба у значущому міжособистісному схваленні; підсилення індивідуалістичних тенденцій завдяки новим цифровим форматам самопрезентації.

У межах крос-культурного підходу простежується як універсальність окремих механізмів формування самооцінки – таких як рефлексія, соціальне

порівняння, досвід досягнень і прийняття з боку значущих осіб, – так і особливості їх прояву в різних культурних середовищах. Для українських підлітків характерна самооцінка, що формується в умовах взаємодії колективних та індивідуальних установок. У сучасних умовах цифровізації підлітковий вік стає періодом переходу до нової соціальної позиції, формування цифрової ідентичності, що істотно впливає на динаміку самооцінки. Соціальні мережі (Instagram, TikTok, YouTube, Telegram) забезпечують простір, де підлітки здійснюють публічну самопрезентацію, порівнюють себе з іншими та отримують швидкий емоційно забарвлений фідбек (лайки, коментарі, підписники). Підлітки з високою цифровою чутливістю виявляють різкі зміни самооцінки залежно від: кількості вподобань, негативних коментарів, успішності публікацій, алгоритмічного охоплення аудиторії.

У підлітковому віці, коли потреба в самовираженні, соціальній підтримці та пошуку власної ідентичності особливо загострюється, соціальні мережі можуть відігравати як підтримувальну, так і ризиковану роль. З одного боку, вони створюють простір для творчості, комунікації, формування спільнот за інтересами й посилення відчуття соціальної приналежності. З іншого – сприяють виникненню соціальної тривожності, порушенням сприйняття власного тіла, залежності від зовнішнього цифрового схвалення та підвищують ризик потрапляння в ситуації онлайн-булінгу. Таким чином, цифрове середовище є важливим детермінантом розвитку самооцінки сучасних українських підлітків, впливаючи як на її зміцнення, так і на можливу деформацію.

Становлення самооцінки має біологічні передумови, оскільки ґрунтується на складних нейропсихологічних процесах, пов'язаних із розвитком структур мозку, забезпечують самосприйняття, емоційну регуляцію та соціальну чутливість. Підлітковий мозок зазнає перебудови, зокрема в структурах, пов'язаних із самосвідомістю, емоційною регуляцією та соціальним оцінюванням. Українська психологічна школа акцентує увагу

на взаємозв'язку між самооцінкою та умовами розвитку, у яких формується особистість. У наукових дослідженнях І. Дмитренко та Г. Костюк виявлено, що самооцінка підлітка – це продукт взаємодії трьох сфер (рис. 2.4) [23; 36].

Позитивний розвиток самооцінки відбувається тоді, коли ці три компоненти є узгодженими та підтримують відчуття унікальності й компетентності підлітка. Самооцінка є результатом соціального розвитку особистості, що відображає сформовані в суспільстві норми, уявлення та цінності. Вона виникає й розвивається в процесі міжособистісної взаємодії та тісно пов'язана з прагненням людини до самоствердження, визнання, усвідомлення власної значущості та потребою бути прийнятою соціумом.



Рисунок 2.4 – Вплив соціального середовища на формування самооцінки підлітка

У структурі самооцінки виділяють два основні рівні:

– усвідомлений (когнітивний) рівень – охоплює знання людини про саму себе: її риси характеру, здібності, досягнення, особисті якості.

– емоційний рівень – виявляється в загальному емоційному ставленні до себе, у відчутті задоволеності або незадоволеності собою.

Обидва два компоненти – когнітивний та емоційний – взаємопов’язані. Когнітивна складова формується на основі особистого досвіду, взаємодії з оточенням і саморефлексії. Емоційний компонент виражається в тому, наскільки людина приймає та цінує себе або, навпаки, критикує. В психологічній літературі цей емоційний аспект часто позначають терміном «афект до себе». У підлітка, який добре знає свої сильні й слабкі сторони, приймає себе таким, яким він є, і загалом задоволений собою, – самооцінка вважається адекватною. Наприклад, він розуміє, що добре малює, але йому важко дається математика. Він не засмучується через це, а намагається вдосконалитися. У цьому випадку когнітивний рівень проявляється в усвідомленні своїх рис і здібностей, а емоційний – у позитивному ставленні до себе. Отже, як бачимо обидва рівні підтримують одне одного: знання про себе формують впевненість, а прийняття себе – бажання розвиватися.

Самооцінка як складне психічне утворення передає внутрішній стан підлітка і відіграє важливу роль у її розвитку, адаптації та взаємодії із соціальним середовищем. Вона виконує низку основних функцій, серед яких виокремимо:

– оцінна функція – дає можливість людині усвідомлювати й аналізувати власні вчинки, особисті якості, риси характеру, здібності та поведінку. Саме завдяки їй індивід може робити висновки про себе: що йому вдається добре, а над чим потрібно працювати. Наприклад, підліток, який об’єктивно оцінює свої досягнення у навчанні, здатен визначити свої сильні й слабкі сторони.

– регулятивна функція – впливає на рівень домагань, життєві цілі, мотивацію до діяльності, а також визначає ступінь упевненості в собі. Самооцінка коригує поведінку залежно від того, наскільки людина вірить у свої сили. Висока або адекватна самооцінка сприяє активності, ініціативності, відповідальності; занижена ж, навпаки, може призводити до уникання труднощів і зниження мотивації.

– захисна функція – допомагає зберігати психологічну рівновагу в складних або стресових ситуаціях, підтримує почуття особистісної цілісності, протидіє внутрішнім і зовнішнім загрозам. Наприклад, підліток з сформованою самооцінкою менш схильний до сильних переживань через критику, невдачі або порівняння з іншими.

– функція регуляції активності – проявляється у здатності особистості самостійно керувати своєю діяльністю: навчальною, професійною, соціальною. Самооцінка впливає на ступінь включеності в різні види активності, готовність брати на себе відповідальність, долати труднощі та досягати поставлених цілей. Вона також визначає, наскільки дитина у підлітковому віці відкрита до нового досвіду та готова вийти із зони комфорту [10; 23; 58].

Таким чином, самооцінка є показником внутрішнього світу особистості, а також важливим чинником, що впливає на її психоемоційне благополуччя. Вона визначає сприйняття себе, здатність до взаємодії з оточенням, подолання труднощів і реалізацію власного потенціалу. Залежно від рівня самооцінки змінюються поведінка підлітка, її мотивація та життєва активність.

У психології прийнято виділяти кілька типів самооцінки, що базуються на її рівні та відповідності реальності. Вона може бути як:

– високою – коли дитина у підлітковому віці загалом позитивно ставиться до себе, впевнена у власних силах, відкрито діє та не боїться труднощів. Скажімо, підліток, який вірить у свої здібності, активно бере участь у шкільних проєктах, виступає на сцені або захищає власну думку на уроках, навіть якщо стикається з критикою;

– заниженою – у разі знецінення себе, сумнівів щодо власних можливостей, уникнення викликів і надмірної самокритичності; адекватною або неадекватною – залежно від того, наскільки оцінка себе відповідає об'єктивним досягненням, здібностям і реальним обставинам. Наприклад, підліток, який добре готується до контрольної, але переконаний, що «все

одно не впорається», бо вважає себе гіршим за інших, і тому не намагається проявити себе.

Отже, на підставі викладеного можна дійти висновку, що самооцінка відіграє ключову роль у становленні особистості підлітка. Вона впливає на рівень впевненості, успішність у навчанні та соціальній взаємодії, а також формує життєві установки та стиль поведінки. Розуміння типів самооцінки й своєчасна підтримка її адекватного рівня є важливою умовою гармонійного психічного розвитку молодшої особистості.

Формування самооцінки значною мірою залежить від взаємодії з соціальним оточенням. На формування самооцінки впливають міжособистісні оцінки, ставлення з боку оточення, набутий досвід, знання та соціальні обставини, в яких перебуває дитина у підлітковому віці. У процесі формування самооцінки особистості вирішальну роль відіграють два основні чинники:

– Рівень досягнень у різних видах діяльності. Успіхи в навчанні, спорті, творчості чи соціальній взаємодії формують у людини позитивний образ себе. Коли підліток досягає певних результатів, отримує схвалення або відчуває особистий прогрес, це зміцнює його впевненість і підтримує адекватну самооцінку. Навпаки, відсутність досягнень або часті невдачі можуть призводити до зниження віри у власні сили.

– Рівень домагань, тобто уявлення особистості про те, чого вона може й прагне досягти у житті. Цей рівень є системою цілей, які підліток ставить перед собою, орієнтуючись на власний досвід, попередні результати, успіхи та уявлення про себе в майбутньому. Найчастіше він формується на основі так званого «Я-образу» – внутрішнього уявлення про те, якою підліток хоче себе бачити.

Якщо рівень домагань узгоджується з реальними можливостями, це сприяє стабільності, упевненості, високій продуктивності та конструктивному ставленню підлітку до невдач. Такий баланс допомагає особистості зростати та адаптуватися до викликів. Однак, коли очікування

підлітка виявляються значно вищими за реальні ресурси чи здібності, виникає внутрішній конфлікт. Унаслідок цього нерідко виникає тривожність, емоційна нестабільність і розчарування. Дитина у підлітковому віці починає порівнювати себе з іншими, вважаючи себе менш гідною або неуспішною. Зі зростанням рівня домагань підвищуються й вимоги до результату, а отже – і зусилля для його досягнення. Водночас навіть незначний прогрес може позитивно вплинути на самооцінку підлітка, якщо він сприймається як крок до мети. У протилежному випадку, систематичні невдачі за умови браку внутрішньої опори або гнучкого підходу до цілей можуть негативно впливати на рівень самооцінки підлітка.

Самооцінка постійно змінюється під впливом досвіду, нових оцінок і життєвих ситуацій. Її рівень залежить від сформованих раніше цінностей, а також від особливостей розвитку особистості. Важливу роль у цьому процесі відіграє самосвідомість, складовою якої є самооцінка.

Компонент самосвідомості, до якого належить самооцінка, формується в онтогенезі (тобто проходить індивідуальний розвиток), починаючи вже з дошкільного віку. У цей період формування самооцінки значною мірою залежить від індивідуального темпераменту дитини, стилю батьківського виховання та атмосфери в сім'ї. Починаючи з підліткового віку, самооцінка дедалі більше формується на основі власного уявлення про себе та ставлення з боку оточення, що, у свою чергу, зумовлює поступову трансформацію рис та особливостей «Я» у процесі становлення самооцінки на кожному віковому етапі. Дослідники І. Бех, Д. Гошовська, Т. Кириченко, Г. Костюк, У. Михайлишин, М. Савчин [6; 32; 36; 51] наголошують, що формування самооцінки в підлітковому віці є складним процесом, на який впливає низка психологічних, соціальних та особистісних чинників. Виокремимо деякі з них і представимо їх у вигляді рисунка (рис. 2.5), що ілюструє основні детермінанти цього процесу. Отже, з рисунку 2.5 видно, що формування самооцінки підлітка є результатом взаємодії трьох основних груп чинників: психологічних, соціальних та особистісних. Кожна з цих груп чинників

включає низку складових, що по-різному впливають на становлення уявлень підлітка про себе:



Рисунок 2.5 – Основні чинники формування самооцінки у підлітковому віці

Психологічні чинники (такі як рівень емоційної стабільності, внутрішній діалог, минулий досвід, рівень тривожності та установка на розвиток) формують внутрішнє бачення себе та власної цінності.

Соціальні чинники (сімейне середовище, стосунки з однолітками, школа, медіа та соціальні очікування) відіграють ключову роль у зовнішньому зворотному зв'язку, що підліток отримує від суспільства.

Особистісні чинники (темперамент, мотивація досягнень, самосвідомість, цінності, автономність) забезпечують індивідуальну основу для сприйняття цих впливів і саморозвитку. Таким чином, для формування здорової самооцінки важливим є цілісний підхід, що поєднує психологічну підтримку, позитивне соціальне середовище та розвиток особистісної зрілості. Вони не існують окремо один від одного, а постійно взаємодіють і впливають на формування самооцінки підлітка в комплексі. Наприклад, якщо підліток має високий рівень самоприйняття, це може допомогти йому легше справлятися з невдачами в навчанні чи негативною оцінкою з боку однолітків. Навпаки, низький рівень підтримки з боку батьків чи вчителів може знижувати впевненість підлітка у своїх силах, погіршувати міжособистісні стосунки та зменшувати прагнення до самореалізації. Індивідуальні особливості, як-от темперамент, характер, рівень тривожності чи схильність до самоаналізу, визначають, як саме людина реагуватиме на зовнішні впливи. Наприклад, емоційно стійка особа легше сприйматиме критику й менше залежатиме від зовнішніх оцінок, аніж хтось із підвищеною вразливістю.

Соціальний контекст також відіграє ключову роль. Сюди входить вплив сім'ї, школи, соціального оточення, культурного середовища та навіть медіапростору. В умовах підтримувального середовища, де визнається унікальність особистості, самооцінка, як правило, розвивається позитивно. У той час як в атмосфері жорсткої конкуренції, критики чи ідеалізованих стандартів (зокрема, через соцмережі), вона може стати нестійкою або заниженою. Таким чином, формування самооцінки в підлітковому віці – це

динамічний процес, у якому постійно перетинаються внутрішні особливості особистості та зовнішні соціальні впливи.

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу, можна стверджувати, що самооцінка підлітка є складним багатовимірним утворенням, до складу якого входять когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Вони відображають ставлення особистості до себе, власних можливостей, досягнень, невдач і соціального статусу. У підлітковому віці самооцінка відзначається динамічністю, підвищеною чутливістю до думки значущих осіб і зростаючою роллю саморефлексії, оскільки саме в цей період активно формується ідентичність. Типологічні рівні самооцінки – адекватна, занижена, завищена, нестійка – значно впливають на поведінку, навчальну мотивацію, емоційний стан і соціальні взаємодії підлітка. Механізми її формування мають багатофакторний характер і включають як внутрішні (самосприйняття, емоційна зрілість), так і зовнішні чинники – успішність у значущій діяльності, соціальне прийняття, підтримку сім'ї, якість міжособистісних стосунків. Значний вплив має й цифрове середовище, що з одного боку сприяє самовираженню, а з іншого – підсилює залежність від зовнішнього схвалення. Ефективний розвиток самооцінки потребує узгодженого впливу родини, школи та соціального середовища.

2.2. Взаємозв'язок між самооцінкою та агресивними тенденціями у підлітковому віці

Взаємозв'язок між самооцінкою та агресивною поведінкою у підлітковому віці є складною та багатовимірною психологічною категорією, в якій самооцінка виступає не просто характеристикою «Я-концепції», а одним із основних психічних механізмів, який може або стримувати, або активувати агресивні тенденції. У цьому підрозділі аналізується, яким чином саме самооцінка – через свої структури, динаміку, стабільність – формує умови для проявів агресії, а також за яких обставин вона стає фактором захисту або ризику для агресивної поведінки.

Оскільки самооцінка складається під впливом оцінки навколишніх, то і змінити її дуже важко, проте можливо, змінивши ставлення навколишніх (однолітків, викладачів, рідних). Тому формування оптимальної самооцінки сильно залежить від справедливості оцінки всіх цих людей. Особливо важливо допомогти людині «підняти» неадекватно занижену самооцінку, допомогти їй повірити в себе, у власні можливості, у свою цінність [27, 377].

На початку слід відзначити, що самооцінка – як оцінне ставлення до себе, що включає уявлення про власну цінність, здатності, право на помилку та самоповагу – виконує регуляторну функцію: вона впливає на те, як підліток інтерпретує події, як реагує на зовнішні подразники, які форми поведінки обирає у конфліктних ситуаціях. Якщо самооцінка є стабільною, адекватною, з урахуванням реальних досягнень та недоліків – вона створює внутрішню психологічну опору, яка зменшує потребу у зовнішніх «заповнювачах» вартості, таких як сила, домінування або агресія. У разі, якщо ж самооцінка нестабільна, спотворена, недостатньо підтримана – це породжує психологічну вразливість, то ймовірність агресивної поведінки значно зростає.

Підліток із добре інтегрованою, реалістичною самооцінкою має внутрішнє «Я», яке приймає себе з усіма сильними та слабкими сторонами. Така особистість менш схильна до глибоких потрясінь через невдачі чи соціальну критику, адже її «цінність» не залежить лише від зовнішніх оцінок. У конфліктних або спровокованих ситуаціях вона має ресурс – внутрішню рівновагу, здатність контролювати емоції, звертатися до конструктивних способів вирішення конфлікту (розмова, пошук компромісу, асертивність), а не вдаватися до агресії як до імпульсивного відновлення контролю. Таким чином, адекватна самооцінка виконує функцію «психологічного буфера», що пом'якшує реакції на стрес, провокації, почуття небезпеки або приниження. Наведемо один із прикладів. У підлітковому колективі один із учнів став об'єктом осміювання з боку ровесників щодо зовнішності. Підліток із адекватною самооцінкою не сприйняв це як особисту загрозу, зберіг

емоційну рівновагу та відповів спокійно, використовуючи асертивне висловлювання про неприпустимість таких жартів. Інший підліток, навпаки, з низькою самооцінкою у схожій ситуації повівся агресивно – фізично або словесно, намагаючись імпульсивно відновити контроль і захистити себе.

Така реакція свідчить про те, що самооцінка впливає на вибір стратегії поведінки в конфлікті: адекватна самооцінка знижує ймовірність агресії, виконуючи функцію психологічного буфера, тоді як її нестача може підвищувати вразливість до агресивних тенденцій.

До того ж, здорова самооцінка сприяє формуванню адекватної самокритики та самоусвідомлення – підліток усвідомлює свої помилки, приймає відповідальність, здатен робити висновки, замість того, щоб відповідати захисною чи агресивною реакцією. Інакше кажучи, самооцінка, заснована не на зовнішній похвалі чи схваленні, а на глибокому внутрішньому розумінні себе, власних можливостей і меж, знижує потребу в демонстрації сили чи агресивній самореалізації, оскільки відчуття власної гідності вже сформоване зсередини. Наприклад, ситуація, коли підлітку публічно вказали на помилку під час презентації в класі, його реакція залежала від рівня сформованості самооцінки. Той, хто має здорову самооцінку, визнав помилку без почуття приниження, спокійно пояснив, що трапилося, і використав ситуацію як досвід для самовдосконалення. Він не відчув потреби захищатися чи нападати, тому що внутрішньо усвідомлює свою цінність, незважаючи на окремі невдачі.

Натомість підліток із нестійкою або заниженою самооцінкою сприйняв зауваження як особисту загрозу. Відповідно відповів емоційно, з проявами агресії – кинув саркастичну репліку, відмовився продовжувати виступ і навіть демонстративно вийшов з класу. Така поведінка стала спробою відновити втрачене почуття контролю й самоповаги через зовнішню реакцію. З цього видно, що рівень самооцінки безпосередньо впливає на вибір поведінкової стратегії у фруструючих чи стресових ситуаціях, зокрема на схильність до агресивних або конструктивних реакцій. Такий захисний

потенціал самооцінки відображено в численних дослідженнях: наприклад, в оглядовому дослідженні, де підліткова самооцінка негативно корелювала з ризикованою поведінкою, насамперед агресією, що свідчить про її роль як захисного фактора [10]. Водночас, ймовірність агресивної поведінки суттєво зростає, коли самооцінка підлітка є надто нестійкою: надмірно заниженою, невизначеною, суперечливою, або ж навпаки – штучно завищеною. У таких випадках дитина у підлітковому віці зазвичай нестабільно сприймає себе: легко піддається сумнівам, знецінює себе, або, навпаки, має завищене уявлення про свою значущість, яке не підтверджено життєвим досвідом.

У ситуації, коли самооцінка занижена – підліток доволі часто відчуває себе вразливим, неспроможним, небажаним. Навіть у процесі соціальної взаємодії дрібні критичні зауваження, відкидання, насмішки можуть сприйматися як загроза власній цінності. У таких умовах агресія виступає захисним механізмом: спосіб «відбити» загрозу, відстояти себе, повернути контроль над ситуацією, підвищити самооцінку через домінування або залякування. Йдеться, зокрема, про вербальну агресію (гнів, образи, образливі зауваження), так може бути і фізична або соціальна (ізоляція, приниження, булінг). Таким чином, занижена самооцінка породжує дефіцит внутрішньої стабільності, що знаходить вихід через зовнішню агресію.

Якщо ж самооцінка штучно завищена – надмірна впевненість у «праві бути кращим», у власній перевазі, у зверхності – це теж створює ризик агресії, особливо коли перевага не підтверджена реальним досвідом. У таких підлітків є потреба доводити свою значущість, захищати «образ себе», часто у зовнішньо агресивний спосіб: через демонстрацію сили, домінування, приниження інших, щоб утвердити власну владу або статус. Тут агресія слугує не захистом, а способом самоутвердження. З точки зору смислової структури: завищена самооцінка породжує потребу в постійному підтвердженні свого «єго», і коли це підтвердження не приходить – агресія спрацьовує як компенсація. Дослідження показало, що і низький рівень

самооцінки, і надмірно завищена, але вразлива самооцінка можуть сприяти проявам агресії серед дітей і підлітків [26].

Особливістю підліткового віку є те, що самооцінка нестабільна – вона змінюється залежно від зовнішніх обставин, соціальних взаємин, успіхів або невдач. Зв'язок між самооцінкою та агресивною поведінкою у підлітковому віці є динамічним, а не статичним. Рівень агресивності не завжди прямо залежить від постійного рівня самооцінки, оскільки остання може змінюватися під впливом зовнішніх обставин. Підліток, який протягом певного періоду відчуває соціальну підтримку, прийняття з боку значущих інших, досягає успіхів у навчанні чи особистому житті, зазвичай має стабільну самооцінку та демонструє низький рівень агресії. Однак навіть така позитивна динаміка може порушитися під впливом кризових факторів – наприклад, конфліктів із ровесниками, булінгу, відчуття ізоляції, невдач у навчанні або відсутності розуміння в родині. У таких ситуаціях навіть раніше врівноважений підліток може проявити агресивну поведінку як спосіб емоційного захисту чи спроби повернути контроль над ситуацією. Крім того, спостерігаються коливання інтенсивності агресії: періоди її зниження можуть змінюватися фазами зростання – залежно від контексту, емоційного стану й актуального рівня самооцінки.

Отже, для підлітка характерні флуктуації самооцінки, і ці зміни прямо корелюють із тенденцією до агресії. Інакше кажучи, що корекція агресії й робота зі самооцінкою не повинні бути одноразовими або епізодичними – вони мають враховувати динаміку змін, тренди, кризові періоди, а не лише стабільний стан.

У підлітковому віці одним із основних завдань є побудова власної ідентичності – усвідомлення себе як окремої, соціально значущої особистості, пошук свого місця в групі, формування статусу серед однолітків. Самооцінка, яка спирається на позитивне і реалістичне сприйняття себе, допомагає інтегрувати себе в соціальні групи без потреби у демонстрації сили. Підліток усвідомлює свою цінність, не прагне доводити її шляхом приниження інших.

Натомість, якщо самооцінка є хиткою або спотвореною, потреба в зовнішньому підтвердженні (визнанні, статусі, страху оточення) зростає, і агресія стає засобом досягнення цих цілей. Агресивні дії, булінг, тиск – часто є ознаками саме того, що підліток шукає статус, силу, підтвердження власної «цінності» через контроль над іншими. Таким чином, самооцінка, ідентичність, статус і агресія – переплетені у єдину психологічну систему.

Водночас, самооцінка не функціонує в ізоляції: її вплив на агресію модерується низкою контекстуальних чинників – стосунками з родиною, рівнем підтримки, якістю соціального середовища, нормами групи, шкільним кліматом, досвідом спілкування, наявністю моделей поведінки тощо. У сприятливому середовищі адекватна самооцінка може слугувати буфером від агресії; в несприятливому – навіть стабільна самооцінка не гарантує адаптивної поведінки. Особливо важливими є соціальні переживання підлітка: відчуття відторгнення, булінгу, нерозуміння, незахищеності – усе це може «спровокувати» агресію, навіть якщо раніше самооцінка була досить стабільною. Тобто, самооцінка – необхідна, але не достатня умова, щоб запобігти агресивній поведінці.

На основі описаних механізмів можна виокремити кілька ймовірних сценаріїв розвитку взаємозв'язку між самооцінкою та агресивною поведінкою:

1. Сформована, реалістична самооцінка сприяє успішній соціальній адаптації та знижує рівень агресивної поведінки. Підліток має впевнене, реалістичне «Я», приймає себе, володіє навичками конструктивного спілкування; навіть у конфліктних ситуаціях вдається до мирного вирішення.

2. Нестійка та занижена самооцінка в поєднанні з соціальними труднощами значно підвищує ймовірність реактивної агресії як емоційної відповіді на зовнішній тиск або стресові ситуації. У моменти образ, знецінення, провокацій – агресія як захист, спосіб відстояти себе, компенсувати внутрішню невпевненість.

3. Завищена та штучна самооцінка може зумовлювати прояви проактивної агресії, яка виконує функцію самоствердження й досягнення домінування в соціальних стосунках. Агресивна поведінка як засіб встановити владу, підвищити статус, маніпулювати іншими. Такий підхід дає змогу краще зрозуміти випадки, в яких агресивна поведінка пов'язана із завищеною, але нестійкою самооцінкою.

4. Динамічність самооцінки, за відсутності стабільної соціальної підтримки, часто зумовлює емоційну нестабільність і підвищує ризик агресії. Періоди впевненості й емоційної стабільності можуть раптово змінюватися фазами роздратування, фрустрації та агресивної поведінки, що підвищує ймовірність кризових проявів [16; 25].

Наведені приклади підтверджують, що самооцінка функціонує як фільтр або механізм активації агресії, однак характер її впливу залежить від індивідуальних особливостей і соціального контексту.

Згідно з результатами кількох досліджень, між рівнем самооцінки та агресивною поведінкою підлітків простежується статистично значуща негативна залежність, яка свідчить про стримувальний вплив адекватної самооцінки [14; 17]. Наприклад, у дослідженні за участю 660 підлітків виявлено, що самооцінка була негативно пов'язана з агресією; при цьому позитивний досвід у вільному часі корелював із підвищеною самооцінкою і зниженою агресією, що свідчить про медіаторну роль самооцінки між зовнішніми чинниками (соціальним кліматом, дозволям) і агресією.

Водночас наявні дослідження свідчать, що агресивна поведінка може бути пов'язана із заниженою, надмірно високою або нестабільною («спірною») самооцінкою. Одне з класичних досліджень показало, що підвищена агресивність, особливо у хлопців, може бути пов'язана як із низьким рівнем загальної самооцінки, так і з завищеною, але нестабільною або суперечливою її формою [26, 59].

Крім того, низька самооцінка доволі часто пов'язана з відчуттям приниження, низькою емоційною стійкістю, підвищеною реактивністю – усі

ці фактори можуть слугувати тригерами агресивної поведінки. У підлітковому віці, коли соціальні очікування, порівняння, тиск однолітків та потреба у прийнятті дуже високі – нестабільна самооцінка дає «платформу» для агресії як способу самозахисту. Такий аналіз має важливі наслідки. По-перше, він підкреслює необхідність включення самооцінки як ключової психологічної змінної в будь-яку теоретичну модель агресії, поряд із соціальними, біологічними та поведінковими чинниками. По-друге, він акцентує увагу на тому, що в практичній роботі з підлітками недостатньо лише спостерігати за агресивною поведінкою – слід також аналізувати структуру їхньої самооцінки, рівень стабільності «Я»-концепції, здатність до реалістичного самосприйняття та наявність внутрішньої самоповаги.

У цьому контексті постає критично важливе питання ефективності втручань. Короткострокові інтервенції, тобто обмежені в часі психологічні або педагогічні програми, що націлені виключно на пригнічення агресивної поведінки, нерідко демонструють лише тимчасовий результат. Вони можуть зменшити зовнішні прояви агресії, але не усувають глибинних причин, таких як нестабільність або спотворення самооцінки. Натомість підходи, які спрямовані на розвиток цілісного та здорового образу себе, виявляються значно ефективнішими у довгостроковій перспективі.

Такі програми допомагають підлітку сформувати стабільне відчуття власної гідності, навчитися приймати як свої сильні, так і слабкі сторони, цінувати особистісний прогрес і досягнення. У результаті формується внутрішня психологічна опора, яка знижує потребу в агресії як у способі самозахисту чи самоствердження навіть у складних чи ворожих соціальних умовах. У цьому значенні самооцінка є опорою, яка або забезпечує емоційний баланс і стримує агресію, або, якщо вона нестійка, залишає підлітка без захисту перед власними імпульсами.

На основі системного аналізу теоретичних і емпіричних даних можна запропонувати інтеграційну модель взаємодії самооцінки та агресивної поведінки у підлітковому віці схематично зображені в рисунку 2.6

«Структурно-функціональна модель взаємозв'язку самооцінки та агресії у підлітковому віці» (Додаток Г). Як видно з поданої структурно-функціональної моделі, зв'язок між самооцінкою та агресивною поведінкою у підлітковому віці є багатофакторним і залежить від цілого комплексу психологічних компонентів. Розглянемо детальніше, у чому полягає цей взаємозв'язок, спираючись на ключові складові самооцінки:

Передусім, важливу роль відіграє когнітивна складова самооцінки, яка включає уявлення підлітка про себе, рівень самокритичності, а також відповідність між реальним і бажаним «Я». У разі, коли ці уявлення є нереалістичними або надмірно ідеалізованими, розрив між очікуваннями і дійсністю призводить до фрустрації. Особливо це проявляється у ситуаціях невдач чи критики, що може спричинити агресивну реакцію як емоційне «вивільнення» внутрішньої напруги.

Наступним важливим елементом є емоційна складова самооцінки – вона визначає стабільність емоційного стану, рівень імпульсивності та здатність до емоційного самоконтролю. Коли самооцінка нестабільна або занижена, підліток стає більш емоційно вразливим, що знижує його здатність контролювати афективні реакції. У стресових ситуаціях це часто призводить до імпульсивної агресії як неусвідомленої спроби впоратися з внутрішнім дискомфортом.

Третім важливим аспектом є соціальний компонент самооцінки, який пов'язаний із залежністю від зовнішніх оцінок – з боку родини, педагогів, однолітків. У підлітковому віці особлива чутливість до думки оточення зумовлює те, що соціальне неприйняття, ігнорування чи булінг сприймаються як загроза самоцінності. У відповідь на це може виникати агресія – захисна або помстна – як спроба повернути контроль і відновити почуття значущості. Важливо також враховувати регуляторний компонент, що стосується рівня самоконтролю, здатності до саморегуляції та усвідомлення власних дій. За низького рівня саморегуляції, що часто поєднується з нестійкою самооцінкою, агресивна поведінка стає менш

контрольованою. Знижується бар'єр до зовнішнього прояву емоцій, і підлітки частіше реагують різко, не встигаючи проаналізувати наслідки своїх дій.

Останній, але не менш значущий, – ситуативний компонент, який охоплює вплив середовища, стресових факторів, конфліктів і соціального тиску. Підлітки з вразливою, нестабільною самооцінкою особливо чутливі до зовнішніх загроз. У складних умовах – конфліктах, приниженнях, високому рівні емоційного напруження – агресія може проявитися як раптовий «вибух», особливо якщо відсутні внутрішні ресурси для конструктивного подолання ситуації. Отже, самооцінка виконує функцію внутрішнього регулятора поведінки. Якщо вище окреслений механізм є порушеним – зокрема внаслідок нестабільності, заниженості або надмірної залежності від зовнішнього схвалення – підліток втрачає здатність адекватно реагувати на життєві виклики. У такому разі агресія виступає або захисною реакцією, або спробою компенсувати втрачене відчуття власної цінності.

Звідси випливає, що взаємодія між самооцінкою та агресією у підлітків має динамічний, багатогранний характер і формується під впливом соціального та психологічного контексту. Самооцінка – це не просто характеристика «завжди» або «ніколи», а динамічна система, яка – залежно від стабільності, адекватності, соціального середовища і психологічних ресурсів – може бути або потужним механізмом регуляції, або каталізатором агресії. У підлітковому віці, коли «Я» формується, соціальні очікування та впливи надзвичайно сильні, цей взаємозв'язок має особливу виразність і значущість.

З огляду на це, для психолого-педагогічної практики, для профілактики та корекції агресивної поведінки підлітків надзвичайно важливо інтегрувати в роботу поведінкові моделі, глибинну роботу над самооцінкою, самоусвідомленням, рефлексією та підтримкою здорового самопочуття. Саме тоді агресія перестане бути виходом для внутрішніх криз – і натомість «Я» підлітка стане стабільним, впевненим і стійким.

Узагальнюючи результати аналізу, можна стверджувати, що саме самооцінка є одним із основних психологічних предикторів агресивної поведінки у підлітковому віці. Її формування визначається поєднанням внутрішніх (рівень саморефлексії, домагань, емоційна зрілість) та зовнішніх чинників (сімейні взаємини, статус серед однолітків, цифрове середовище). Наявність зворотного, взаємного впливу цих складових зумовлює необхідність комплексного підходу до розуміння та профілактики агресивної поведінки. Розвиток адекватної самооцінки, формування навичок емоційної регуляції, підвищення стійкості до соціального тиску та створення підтримувального освітнього середовища виступають ключовими умовами запобігання агресії та забезпечення психологічного благополуччя підлітків.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ АГРЕСИВНОСТІ ТА САМООЦІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

3.1. Методика та організація дослідження

Дослідження взаємозв'язку агресивності та самооцінки у підлітковому віці ґрунтувалося на комплексному методологічному підході, що включав як кількісні, так і якісні методи збору та аналізу даних. Його метою було виявлення специфіки прояву агресивної поведінки у підлітків залежно від рівня їхньої самооцінки, а також окреслення основних закономірностей, що пов'язують ці два конструкту.

Дослідження базувалося на таких теоретико-методологічних підходах, які забезпечили цілісне бачення психологічного феномену агресивності в контексті самооцінки особистості підлітка:

1. Системний підхід передбачав розгляд агресивності та самооцінки як взаємопов'язаних елементів єдиної психічної системи особистості, що динамічно розвивається у взаємодії з навколишнім середовищем. У цьому контексті агресивна поведінка розглядається як результат порушення внутрішнього балансу або впливу зовнішніх чинників, тоді як самооцінка виконує регуляторну функцію, впливаючи на спосіб реагування індивіда на соціальні виклики. Застосування цього підходу дало змогу виявити, як агресивність і самооцінка взаємно обумовлюють одна одну, формуючи певні моделі поведінки в підлітковому віці.

2. Особистісно-центрований підхід акцентує увагу на унікальному внутрішньому досвіді кожного підлітка, його особистісних смислах, переживаннях та ставленні до самого себе. Такий підхід дав змогу глибше зрозуміти, як саме суб'єктивне сприйняття власної цінності, здібностей, зовнішності або характеру може впливати на прояви агресії – як зовнішньої,

так і внутрішньо спрямованої. Окреме значення надається індивідуальному стилю емоційного реагування та здатності до саморегуляції.

3. Соціально-когнітивний підхід орієнтований на вивчення взаємодії між когнітивними процесами, поведінкою та соціальним контекстом. У рамках цього дослідження він дозволив проаналізувати, як соціальні чинники – вплив батьків, учителів, авторитетних дорослих, а також рольві очікування з боку однолітків – формують уявлення підлітка про себе і, відповідно, його схильність до агресивних або конструктивних моделей поведінки. Передусім, увага зосереджувалася на механізмах соціального навчання, наслідування моделей поведінки та інтерпретації соціальних ситуацій.

Застосування зазначених теоретичних підходів дало змогу комплексно охопити проблему взаємозв'язку агресивності та самооцінки у підлітковому віці, враховуючи як внутрішні психологічні чинники, так і зовнішні соціальні впливи. Для забезпечення наукової цілісності дослідження воно також ґрунтувалося на низці базових психологічних принципів, що відображають сучасні уявлення про особистість у підлітковому періоді.

Дослідження ґрунтувалося на таких наукових принципах:

– принцип цілісності – передбачає врахування тісного взаємозв'язку між когнітивними (самоусвідомлення, уявлення про себе), емоційними (афективні реакції, емоційна регуляція), поведінковими (агресивні або конструктивні дії) та соціальними (взаємини з оточенням, статус у групі) компонентами розвитку особистості підлітка. У контексті дослідження цей принцип дозволяє розглядати агресивність і самооцінку не як ізольовані явища, а як частину єдиної психічної системи.

– принцип суб'єктивності – акцентує увагу на важливості вивчення індивідуального досвіду підлітка, його уявлень про себе, рівня самоприйняття, емоційного стану та сприйняття соціального оточення. Самооцінка й агресивність розглядаються через призму особистісного сприйняття, що дозволяє глибше зрозуміти внутрішні причини поведінкових реакцій та способи інтерпретації підлітком соціальних взаємодій.

– принцип динамічності – полягає у сприйнятті самооцінки та агресивності як змінних, гнучких категорій, що розвиваються під впливом вікових змін, життєвого досвіду, навчального середовища, впливу однолітків і дорослих. У дослідженні цей принцип дав змогу зафіксувати наявні рівні досліджуваних якостей, інтерпретувати їх у контексті індивідуальної динаміки становлення особистості в підлітковому віці [6; 10; 36].

Емпіричне дослідження проводилося у чотири основні етапи:

1. Підготовчий етап (січень – лютий 2025 р.):

– опрацювання теоретичної літератури щодо проблеми агресивності та самооцінки у підлітковому віці.

– формулювання гіпотез дослідження.

– вибір психодіагностичних методик.

– розробка інструкцій до тестування.

– отримання дозволів на проведення дослідження у закладі загальної середньої освіти.

2. Збір емпіричних даних (березень – травень 2025 р.):

– проведення психодіагностики з учнями 8 класу.

– використання трьох методик: опитувальника Басса-Даркі для діагностики агресивності, шкали самооцінки Розенберга та тесту Дембо-Рубінштейн для оцінки самооцінки.

3. Обробка та аналіз результатів (вересень 2025 р.):

– обчислення показників за кожною методикою.

– статистичний аналіз результатів, включаючи обчислення середніх значень, стандартних відхилень, кореляційний аналіз Пірсона для виявлення взаємозв'язку між агресивністю та самооцінкою.

4. Інтерпретація результатів і формулювання висновків (листопад 2025 р.):

– узагальнення даних та побудова інтерпретаційної моделі.

– формулювання практичних рекомендацій для шкільних психологів і педагогів.

Дослідження проводилося на базі Комунального закладу загальної середньої освіти «Балабинський ліцей «Престиж» Кушугумської селищної ради Запорізького району Запорізької області. У дослідженні взяли участь 48 учнів 8 класів (вікова категорія 14–15 років). Вибірка є цільовою, відповідає критеріям дослідження і відображає середньостатистичні умови соціального розвитку підлітків у межах освітнього середовища.

Дослідження проводилося в аудиторних умовах, за погодженням із адміністрацією ЗЗСО. Попередньо було отримано інформовану згоду від батьків та учасників. Психодіагностика здійснювалася в груповому форматі, з дотриманням принципів анонімності, добровільності та етичної коректності.

Для отримання валідних даних застосовано наступні методики, зокрема:

1. Методика Басса-Даркі (BDHI) – призначена для діагностики рівня агресивності та ворожості. Складається з 75 тверджень, на які респондент відповідає «так» або «ні». Дозволяє виокремити вісім основних форм агресії: фізична, вербальна, непряма, роздратування, негативізм, образливість, підозрілість і почуття провини. За результатами підрахунків визначається загальний рівень агресивності та домінуючі її форми [22] (Додаток Д).

2. Шкала самооцінки Розенберга (RSES) – призначена для вимірювання загального рівня самооцінки особистості. Складається з 10 тверджень, на які респондент відповідає за чотирибальною шкалою Лайкерта (від «повністю погоджуюсь» до «повністю не погоджуюсь»). Методика дає змогу оцінити загальне емоційно-ціннісне ставлення людини до себе, рівень самоповаги та впевненості у власних силах. За сумарним балом визначається рівень самооцінки: високий, середній або низький. Методика широко застосовується у психологічних дослідженнях і вважається валідним інструментом для скринінгу самооцінки в підлітковому віці [80] (Додаток Е).

3. Методика Дембо-Рубінштейн – ґрунтується на графічному позначенні рівня досягнення певних особистісних якостей на шкалі 0–100

мм. Респондент самостійно вказує, на якому рівні, на його думку, у нього розвинена певна якість (наприклад, розум, характер, зовнішність тощо), а також, якого рівня він бажає досягти. За результатами обчислюються: рівень самооцінки (за фактичними позначками); рівень домагань (ідеальні позначки); розбіжність між ними – як показник адекватності самооцінки [24] (Додаток Ж).

Для аналізу отриманих даних застосовано методи математичної статистики:

- обчислення середніх значень для кожної шкали;
- кореляційний аналіз (коефіцієнт Пірсона) для виявлення зв'язків між рівнем агресивності та самооцінки;
- графічна візуалізація розподілу даних;
- порівняльний аналіз самооцінки у підлітків із різними рівнями агресивності.

Обробка результатів здійснювалася як вручну, так і за допомогою електронних таблиць Microsoft Excel, що дозволило підвищити точність розрахунків та ефективність аналізу.

Таким чином, методологія дослідження забезпечила комплексний підхід до вивчення взаємозв'язку між агресивністю та самооцінкою, що дозволило отримати достовірні, валідні й практично значущі результати, які стали основою для подальшого аналізу в наступних підрозділах.

3.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Підлітковий вік є особливим періодом у психічному розвитку особистості, що характеризується активним формуванням «Я-концепції», зростанням потреби у самоствердженні та соціальному визнанні, а також нестабільністю емоційно-вольової сфери. У цьому віці самооцінка ще не є сталою і піддається значному впливу як зовнішніх, так і внутрішніх чинників. Період підліткового розвитку часто супроводжується як

позитивними, так і негативними формами реагування на фрустрацію, зокрема проявами агресії.

У цьому підрозділі подано детальний аналіз отриманих емпіричних даних, здійснено порівняння показників за основними шкалами, розглянуто гендерні відмінності та проаналізовано рівень відповідності між самооцінкою та рівнем домагань.

Дослідження проводилось серед учнів 8 класу (48 підлітків) Комунального закладу загальної середньої освіти «Балабинський ліцей «Престиж» Кушугумської селищної ради Запорізького району Запорізької області. Метою дослідження було вивчення взаємозв'язку між рівнем агресивності та самооцінкою підлітків, адже ці два психологічні феномени є взаємопов'язаними та суттєво впливають на поведінку дитини, її соціальні взаємодії, а також адаптацію в освітньому середовищі.

Було використано три психодіагностичні методики:

- Шкала самооцінки М. Розенберга [80];
- Методика вивчення самооцінки за Дембо-Рубінштейн [24];
- Опитувальник агресивності Басса-Дарки [22].

Основне завдання дослідження полягало у виявленні особливостей самооцінювання та агресивної поведінки в підлітковому віці та аналізі взаємозв'язку між цими характеристиками. Підлітковий вік – це період глибоких особистісних змін, коли формується «Я-концепція», активно розвивається самосвідомість, змінюється ставлення до себе та інших. Самооцінка у цей період набуває особливого значення: вона визначає ступінь впевненості, рівень соціальної адаптації, а також може бути чинником виникнення чи посилення агресивної поведінки.

З метою первинного оцінювання загального рівня самооцінки було використано шкалу самооцінки Розенберга – широко визнаний, надійний і валідний психодіагностичний інструмент, який дозволяє визначити загальне ставлення людини до самої себе. Методика базується на самооцінюванні респондентом десяти тверджень, сформульованих як у позитивному, так і в

негативному ключі, що дає змогу отримати більш об'єктивну картину сприйняття власного «Я». Сформульовані твердження відображають рівень самоповаги, впевненості у собі, а також емоційного ставлення до себе, що є критично важливим у підлітковому віці, коли самооцінка ще формується і може істотно коливатись під впливом соціальних, емоційних та особистісних чинників. Отримані результати оброблялись кількісно та класифікувались за трьома рівнями: високий, середній (адекватний) та низький, відповідно до загальноприйнятих норм інтерпретації цієї методики. Підсумкові дані наведено у таблиці 3.1, що дає змогу простежити загальні тенденції самооцінки серед опитаних учнів та виділити групи, які можуть потребувати додаткової психологічної уваги.

Таблиця 3.1 – Рівні самооцінки за шкалою Розенберга

Рівень самооцінки	Кількість учнів	Відсоток, %
Високий рівень	7	14,6%
Середній рівень	29	60,4%
Низький рівень	12	25%

Результати свідчать, що більшість опитаних учнів (60,4 %) мають середній (адекватний) рівень самооцінки. Це вказує на наявність у підлітків збалансованого уявлення про себе, в якому поєднується певна критичність з повагою до власної особистості. Такий рівень самооцінки вважається психологічно здоровим, оскільки сприяє позитивному ставленню до себе, стабільності емоційного стану, соціальній адаптації та конструктивній поведінці в міжособистісних стосунках. У висловлюваннях респондентів із цієї групи нерідко траплялися фрази на кшталт: «Загалом я задоволений собою, але знаю, над чим треба працювати» або «Я маю свої недоліки, але не вважаю себе гіршим за інших». Такі формулювання свідчать про адекватне самосприйняття, що є сприятливою основою для подальшого особистісного розвитку. Чверть респондентів (25,0 %) виявили низький рівень самооцінки, що свідчить про труднощі у формуванні позитивного образу «Я». Ці учні нерідко відзначали почуття меншовартості, сумніви у власних здібностях або

навіть самозвинувачення. Наприклад, у відповідях зустрічались такі висловлювання, як: «Я рідко відчуваю, що заслуговую на повагу», «Іноді мені здається, що я нічого не вартий», або «Мені важко повірити в себе».

Низька самооцінка часто поєднується з емоційною вразливістю, тривожністю, схильністю до замкненості або, навпаки, непрямой агресії, що може проявлятися у вигляді протестної чи конфліктної поведінки. Учні з такими особливостями потребують підвищеної уваги з боку психологічної служби та системної підтримки з боку педагогів.

Високий рівень самооцінки виявлено у 14,6 % опитаних, що загалом може свідчити про стабільне позитивне ставлення до себе, віру у власні сили, впевненість у досягненні цілей. Респонденти з цієї групи, як правило, обирали твердження типу: «Я вважаю себе гідною людиною, навіть якщо в мене є недоліки» або «У цілому я задоволений собою».

Однак у деяких випадках високі оцінки можуть відображати компенсаторну форму поведінки, коли зовнішня впевненість не має реального підґрунтя і є своєрідним захисним механізмом від внутрішньої невпевненості або потреби у соціальному схваленні. Наприклад, один з учнів з високим рівнем самооцінки у коментарях зазначив: «Я завжди правий, навіть коли мене критикують» – така відповідь може свідчити про ризик завищеного самосприйняття, що іноді супроводжується ігноруванням чужої думки чи зневажливим ставленням до оточення. Таким чином, результати за шкалою Розенберга дозволяють кількісно визначити рівень самооцінки, виявити її емоційно-поведінкові особливості, що є надзвичайно важливим для подальшого формування психологічних рекомендацій та організації цілеспрямованого супроводу підлітків. З метою візуалізації результатів дослідження дані зображено графічно (рис. 3.1).

Отже, результати свідчать про те, що учні досліджуваних 8 класів здебільшого сприймають себе адекватно. Водночас наявність значного відсотка дітей із низькою самооцінкою потребує подальшого вивчення їх особистісного стану та індивідуальної корекційно-розвивальної роботи. З

огляду на це, доцільно порівняти рівень самооцінки з іншими показниками, зокрема – формами прояву агресивності, що розглянуто у наступному підрозділі.

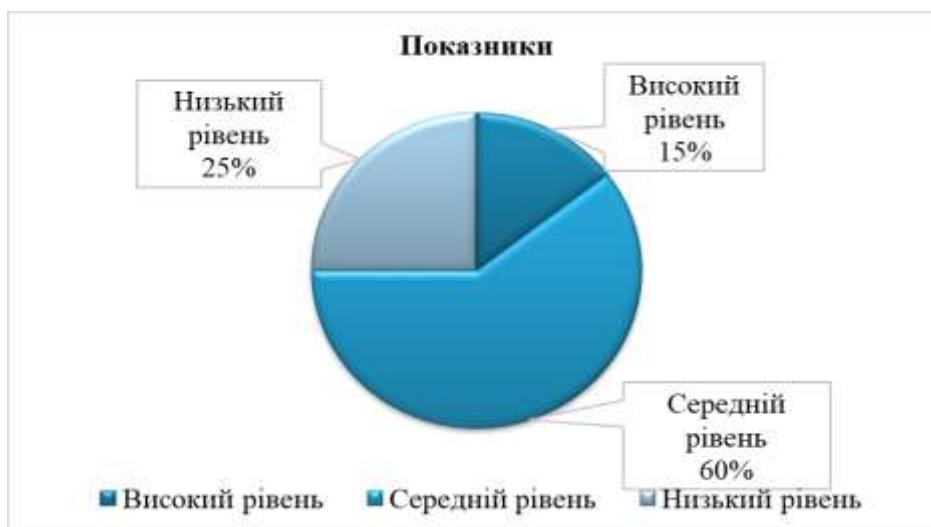


Рисунок 3.1 – Показники самооцінки підлітків за методикою Розенберга

Уточнивши загальний рівень самооцінки підлітків за допомогою шкали Розенберга, перейдемо до поглибленого вивчення структури та змісту самооцінки особистості за методикою Т. Дембо – С. Рубінштейн. Означена методика дала змогу виявити рівень самооцінки, оцінити рівень домагань особистості – тобто той орієнтир, яку підліток ставить перед собою у різних сферах життя (здоров'я, характер, щастя тощо), а також визначити розбіжність (Δ) між оцінкою себе і бажаним рівнем.

Отримані дані зробити важливі висновки щодо емоційного фону особистості, її впевненості у собі, рівня адаптивності, мотиваційної сфери.

Методика є особливо важливою у підлітковому віці, оскільки саме в цей період нерідко виникає внутрішній конфлікт між реальним уявленням про себе та надмірними або заниженими очікуваннями, що, у свою чергу, може призводити до стану фрустрації, агресивних реакцій або пасивної поведінки.

З метою формування загального уявлення про специфіку самооцінювання у підлітковому віці доцільно насамперед проаналізувати усереднені показники рівня самооцінки, рівня домагань та ступеня їхньої

розбіжності. Результати узагальненого аналізу подано у таблиці 3.2, яка відображає середні значення зазначених показників серед досліджуваної вибірки, що дозволяє окреслити типові тенденції у співвідношенні між реальною та бажаною «Я»-оцінкою в основних сферах життєдіяльності підлітків.

Таблиця 3.2 – Середні показники за шкалами Дембо-Рубінштейн

Показник	Середній бал (макс. 100)	Інтерпретація
Рівень самооцінки (РС)	54,2	Середній, помірно адекватний
Рівень домагань (РД)	69,1	Досить високий
Різниця між РС і РД (Δ)	14,9	Значна розбіжність

Отримані результати свідчать, що в середньому учні оцінюють себе на рівні 54,2 бала зі 100 можливих, що дозволяє класифікувати їхню самооцінку як середню, помірно адекватну. Такий рівень свідчить про наявність загалом позитивного, але не повністю стабільного чи впевненого самосприйняття. Респонденти, швидше за все, усвідомлюють як свої сильні сторони, так і недоліки, однак можуть коливатися у впевненості щодо власної значущості або цінності. Водночас середній рівень домагань становить 69,1 бала, що є досить високим показником. Це свідчить про те, що значна частина респондентів орієнтується на досягнення високих стандартів у різних сферах життя (таких як здоров'я, щастя, характер, зовнішність, успіх). Подібна позиція може відображати прагнення до самореалізації, проте у поєднанні з не надто високою самооцінкою вказує на потенційний розрив між реальним і бажаним образом себе.

Розбіжність між рівнем самооцінки та рівнем домагань становить у середньому 14,9 бала, що, згідно з інтерпретаційними критеріями методики, вважається психологічно значущим розривом. Така різниця може виступати як мотиваційним чинником – стимулом до розвитку і самовдосконалення, так і джерелом внутрішньої напруги та фрустрації, особливо у випадках, коли підліток не бачить способів досягнення бажаного «Я».

У більш уразливих або емоційно нестійких підлітків зазначений розрив може викликати незадоволення собою, тривожність, дратівливість і навіть агресивні реакції як форму психологічного самозахисту. Агресія в такому контексті може виконувати компенсаторну функцію – слугувати способом зняти внутрішню напругу або відновити відчуття контролю та значущості, особливо в ситуаціях соціального тиску чи знецінення.

Аналіз середніх показників за шкалами методики Дембо-Рубінштейн дав змогу окреслити загальний рівень самооцінки серед підлітків, а також виявити потенційні психологічні ризики, пов'язані з внутрішньою напругою через розрив між реальним і бажаним образом «Я». Це має особливу значущість у контексті дослідження агресивної поведінки, оскільки занижена або надмірно завищена самооцінка може стати чинником розвитку деструктивних форм реагування на труднощі.

Для більш глибокого аналізу рівнів самооцінки було проведено класифікацію учнів відповідно до їхніх індивідуальних балів за шкалою реальної самооцінки. Узагальнені результати подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3 – Рівень самооцінки за шкалою Дембо-Рубінштейна (РС)

Рівень самооцінки	Кількість учнів	Відсоток, %
Високий рівень	10	20,8%
Середній рівень	27	56,3%
Низький рівень	11	22,9%

Як зазначають результати дослідження, найбільшу частину учасників становлять підлітки із середнім рівнем самооцінки (56,3 %), що, з огляду на вікові особливості, є загалом нормальним і адаптивним показником. Такі учні зазвичай демонструють адекватну оцінку власних можливостей, відкриті до розвитку, однак ще не завжди впевнені у собі. Під час дослідження респонденти з цієї категорії часто коливалися між визнанням власних сильних сторін і сумнівами щодо досягнення бажаного. Наприклад, один з учнів зазначив: «Я не найгірший, але міг би бути кращим, просто не завжди

виходить». Низький рівень самооцінки виявлено у 22,9 % підлітків, що є доволі тривожним показником, адже саме ця група найбільше схильна до самозаперечення, емоційної вразливості та зниженого рівня самоповаги. Учні з такою самооцінкою часто сумнівалися у своїх відповідях, відзначали незадоволення собою, а іноді навіть уникали заповнення окремих пунктів анкети. Один із респондентів написав: «Не знаю, чи я взагалі щось можу досягти – у мене нічого не виходить». Такі висловлювання підтверджують результати шкали Розенберга й свідчать про необхідність психолого-педагогічної підтримки та розвитку позитивного «Я-образу». У 20,8 % учнів зафіксовано високий рівень самооцінки, що характерно для підлітків із високим рівнем упевненості у собі, внутрішньою стабільністю та сформованим відчуттям власної цінності. Такі респонденти чітко формулювали свої думки, швидко давали відповіді, а в розмові демонстрували позитивне ставлення до себе та віру в успіх. Наприклад, одна учениця написала: «Я знаю, що зможу досягти всього, якщо захочу, бо я сильна». Подібні реакції свідчать про високий мотиваційний потенціал і стійку позитивну самоідентифікацію.

Загалом отримані результати дозволяють зробити висновок про неоднорідність рівня самооцінки серед учнів 8 класу та необхідність подальшої роботи з її формування, особливо для тих, хто має занижені або нестабільні уявлення про себе. Врахування рівня самооцінки є важливим етапом у розробці профілактичних і корекційних програм, спрямованих на зменшення проявів агресивності та покращення психологічного самопочуття підлітків. Для детальнішого вивчення мотиваційних орієнтацій підлітків було здійснено аналіз рівня домагань, підсумки якого наведено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4 – Рівень домагань за шкалою Дембо-Рубінштейна (РД)

Рівень домагань (РД)	Кількість учнів	Показники, %
Високий рівень	15	31,2%
Середній рівень	26	54,2%
Низький рівень	7	14,6%

Результати, подані в таблиці 3.4, дозволяють простежити загальну тенденцію щодо мотиваційної сфери підлітків, зокрема їхніх очікувань і прагнень у різних життєвих сферах (успішність, характер, щастя, здоров'я тощо). Як видно з таблиці, 31,2 % учнів продемонстрували високий рівень домагань, що свідчить про виражене прагнення до самореалізації, досягнення високих результатів і соціального визнання. Підлітки з подібними показниками зазвичай мають сформовану мотивацію до розвитку та не бояться ставити перед собою амбітні цілі. Під час дослідження деякі з них відзначали, що хочуть «бути найкращими у класі», «досягти більшого, ніж батьки», або навіть прагнули до ідеалу у кількох сферах одночасно (наприклад, максимально високо оцінювали бажані рівні здоров'я, щастя та зовнішності). Такі відповіді свідчать про високий рівень внутрішньої активності та мотиваційної напруги, що, втім, при значній розбіжності з реальністю може призводити до фрустрації.

Середній рівень домагань виявлено у більшості опитаних (54,2 %), що можна вважати оптимальним для підліткового віку. Учасники дослідження мають загалом реалістичні уявлення про себе і свої можливості, їхні очікування не є надмірними або занадто заниженими. Наприклад, один респондент зазначив, що хоче бути «достатньо успішним, але без фанатизму» – така відповідь свідчить про збалансований підхід до самопізнання і розвитку, що є позитивним прогностичним чинником для формування стійкої самооцінки. Найменшу групу складали підлітки з низьким рівнем домагань (14,6 %), що свідчить про знижену мотивацію до досягнень, втрату віри у власні сили, внутрішню пасивність або навіть емоційне виснаження. В окремих відповідях простежувалися ознаки апатії чи уникнення зусиль: «Навіщо прагнути, якщо все одно не вийде», «Мені все одно, я нічого не хочу». Такі висловлювання стали тривожним сигналом психологічного неблагополуччя, особливо у поєднанні з низькою самооцінкою або значною розбіжністю між реальним і бажаним образом «Я».

Загалом, аналіз рівня домагань дозволяє глибше зрозуміти особистісні орієнтири та мотиваційні установки підлітків, що є важливим для вчасного виявлення ризиків фрустрації, заниженої самооцінки або агресивних форм компенсації внутрішнього конфлікту. Надалі представлені дані можуть бути використані для індивідуального психологічного супроводу учнів, розробки мотиваційних програм і тренінгів особистісного зростання.

Варто підкреслити, що не менш значущим аспектом аналізу є вивчення співвідношення між реальною самооцінкою учнів та рівнем їхніх домагань. Саме ступінь розбіжності між цими показниками (Δ) часто відіграє ключову роль у формуванні внутрішньої емоційної напруги, незадоволеності собою та фрустраційних переживань. Такий дисбаланс може істотно впливати на психологічний стан підлітків, їхню поведінку та адаптацію в соціальному середовищі. Узагальнені результати, що відображають рівень невідповідності між самооцінкою та очікуваними досягненнями респондентів, представлено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5 – Рівень розбіжності (Δ між РС і РД)

Категорія Δ	Кількість учнів	Показники, %
≤ 5 балів (гармонія)	6	12,5%
6-10 балів	12	25%
>	30	62,5%

Аналіз даних, поданих у таблиці 3.5, свідчить про те, що лише 12,5 % учнів продемонстрували гармонійне співвідношення між реальною самооцінкою та рівнем домагань ($\Delta \leq 5$ балів). З цього випливає, що в цих підлітків спостерігається узгоджене й реалістичне уявлення про себе, що сприяє емоційній стабільності, задоволеності власними досягненнями та адекватному сприйняттю труднощів. Під час експерименту ці учні виявляли впевненість у відповідях, не висловлювали сумнівів у собі, а деякі навіть зазначали, що «їх усе влаштовує» або «головне – бути собою». Їхня поведінка була зосередженою, спокійною, без проявів нервозності. 25 % учнів продемонстрували середній рівень розбіжності (6–10 балів), що може

свідчити про часткове незадоволення собою або завищені очікування. Отримані дані для кращого наочного порівняння занесемо до рисунку 3.2.

У процесі дослідження вище вказані діти зазвичай мають більш критичне ставлення до себе, намагаються відповідати певним внутрішнім або зовнішнім стандартам, але ще зберігають здатність до саморегуляції. Наприклад, одна учениця зазначила, що хотіла б бути більш упевненою в собі, і додала: «Я часто знаю, що можу краще, але не виходить». Така позиція свідчить про наявність мотивації до розвитку, однак потребує підтримки, щоб уникнути формування відчуття хронічної неспішності.



Рисунок 3.2 – Показники рівнів розбіжності (Δ між РС та РД)

Найбільш проблемною є категорія, до якої належать 62,5 % респондентів із високим рівнем розбіжності ($\Delta > 10$ балів). Такий значний розрив між реальною самооцінкою та бажаним образом «Я» свідчить про внутрішню напруженість, емоційне неблагополуччя та високу ймовірність фрустрації. У процесі дослідження зазначені респонденти нерідко висловлювали невдоволення собою, порівнювали себе з іншими на свою користь, а деякі прямо говорили: «Я взагалі не такий, яким хочу бути», або «Я ніколи не досягну того, чого хочу». Один з учасників на запитання про бажаний рівень у сфері «характер» обрав максимум, а свій реальний рівень оцінив у кілька разів нижче. Такі невідповідності можуть стати причиною

емоційної дестабілізації, а у складних соціальних чи навчальних ситуаціях – виливатися у деструктивну поведінку, агресію або соціальну ізоляцію.

Після вивчення самооцінки підлітків наступним кроком дослідження стало вивчення рівня та форм агресивності учнів 8 класу. У цьому контексті було застосовано опитувальник А. Басса і А. Даркі – один з найбільш поширених інструментів діагностики агресивних проявів у поведінці підлітків. Методика дозволяє виявити як загальний рівень агресивності, так і її окремі форми, зокрема: фізична агресія, вербальна агресія, непрямая агресія, негативізм, роздратування, підозрілість, образа, почуття провини (аутоагресія). Отримані результати є надзвичайно важливими для глибшого розуміння особливостей взаємодії підлітків із соціальним середовищем. Вони дають змогу проаналізувати, як саме підлітки сприймають міжособистісні стосунки, як реагують на фрустраційні ситуації та конфлікти, а також наскільки вони здатні до саморефлексії, емоційної регуляції та конструктивного самоконтролю у складних життєвих обставинах.

З метою кількісного аналізу цих аспектів, було проведено обробку анкет, за результатами якої визначено середні значення по кожному з восьми параметрів агресивності. Детальні дані представлено у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6 – Середній рівень агресивності за методикою Басса-Даркі

Тип агресії	Середній показник, %
Фізична агресія	43,2%
Вербальна агресія	64,7%
Непряма агресія	50,3%
Негативізм	32,6%
Роздратування	54,6%
Підозрілість	28,4%
Образа	45,8%
Почуття провини	34,1%

Аналіз отриманих даних дозволяє глибше зрозуміти прояви агресивної поведінки в учнів 8 класу. Найвищий показник зафіксовано за шкалою вербальної агресії – 64,7 %. Під час заповнення опитувальника спостерігалось, що частина учнів, обговорюючи між собою питання,

використовували зневажливі вирази, підвищений тон і саркастичні коментарі. Зокрема, один із респондентів підсміювався над відповідями однокласника, супроводжуючи це фразами на кшталт: «Ну ти ж розумник, звісно». Такий прояв підтверджує схильність підлітків до словесного вираження агресії як найбільш доступної форми емоційного реагування. Фізична агресія (43,2 %) також була виявлена в ряді поведінкових проявів. Наприклад, один з учасників експерименту перед початком тестування штовхнув іншого учня, виявивши роздратування через зайняте місце. У процесі заповнення опитувальника спостерігалось неприховане нервово напруження, що іноді виливалося у різкі рухи, грюкання ручкою по парті тощо. Непряма агресія (50,3 %) проявлялася у вигляді прихованої ворожості. Декілька учнів демонстративно ігнорували однокласника, не залучали його до розмови, перемовлялися за його спиною й посміхались одне до одного, що, ймовірно, свідчило про обговорення когось у зневажливому тоні. Спостережувані дії підтверджують схильність певної кількості підлітків до пасивно-агресивної поведінки.

Роздратування (54,6 %) проявлялось через низький поріг емоційної витримки. Один з учасників намагався швидко завершити анкету, дратувався через, на його думку, «нудні» запитання, кидав ручку, зітхав і кілька разів запитував: «Коли це вже закінчиться?». Подібна поведінка свідчить про труднощі в подоланні напружених ситуацій. Негативізм (32,6 %) також виявлявся під час експерименту: кілька учнів відкрито ігнорували інструкції, зумисно відкладали заповнення бланків або починали виконувати завдання лише після кількох повторних прохань. Один з підлітків демонстративно заявив: «Я це писати не буду, це все фігня», – що свідчить про опозиційне ставлення до процесу. Образа (45,8 %) фіксувалась у поведінці учнів, які після зауваження з боку вчителя або однолітка замикались у собі, переставали відповідати, нахиляли голову, уникали зорового контакту. Один з учнів після конфлікту з однокласником, що стався перед початком експерименту, заповнював анкету мовчки, не беручи участі в обговореннях.

Почуття провини (34,1 %) виявилось у відповідях деяких учасників, які, коментуючи свої оцінки, зазначали: «Може, я дарма так роблю», або «Я завжди всім заважаю». Один з учнів після суперечки сам запропонував перейти на інше місце, сказавши: «Я, як завжди, винен». Це може свідчити про схильність до самозвинувачення й аутоагресивних тенденцій.

Підозрілість (28,4 %) простежувалась у тих підлітків, які неохоче заповнювали опитувальники, підозріло переглядали завдання і ставили запитання на кшталт: «А для чого це? А хто це буде читати?». Один з учнів узагалі спочатку відмовився брати участь, бо «не хоче, щоб його перевіряли».

Отримані результати стали підґрунтям для визначення напрямів подальшої психопрофілактичної та корекційної роботи з учнями. Насамперед, доцільно провести заняття, спрямовані на усвідомлення природи агресії, її видів та наслідків, зокрема за темою «Що таке агресія та як її розпізнати?».

Важливо розвивати навички емоційної регуляції, тому необхідними є заняття на тему «Мої емоції – моя відповідальність» та «Управління гнівом». З метою формування безконфліктної взаємодії варто реалізувати тренінги «Мистецтво спілкування без конфліктів» та «Альтернатива агресії – співпраця». Для зменшення рівня вербальної та непрямой агресії доцільно провести заняття «Як подолати вербальну агресію: працюємо зі словами» та «Толерантність як запорука здорового спілкування».

Оскільки у частини підлітків виявлено внутрішні емоційні суперечності, важливими є теми: «Від образи – до прощення», «Я – не ворог собі» (профілактика аутоагресії) та «Довіра – крок до прийняття», що сприятимуть емоційній стабілізації та покращенню клімату в колективі.

Запропоновані заходи можуть проводитись у формі тренінгів, рольових ігор, психотерапевтичних вправ, арт-терапії або індивідуальних консультацій залежно від потреб окремих учнів. Наступним етапом дослідження став гендерний аналіз агресивних проявів, метою якого було з'ясувати особливості вияву агресії серед хлопців та дівчат окремо (табл. 3.7).

Таблиця 3.7 – Порівняльний аналіз агресивності хлопців і дівчат

Тип агресії	Хлопці (n = 22)	Дівчата (n = 26)
Фізична агресія	58%	30,4%
Вербальна агресія	70,5%	60,1%
Непряма агресія	54,5%	47,3%
Негативізм	35,8%	29,7%
Роздратування	60,7%	49,2%
Підозрілість	34%	23,5%
Образа	43,5%	47,6%
Почуття провини	30,2%	37,5%

Як видно з таблиці 3.7, результати гендерного аналізу агресивних тенденцій виявили помітні відмінності у проявах агресії між хлопцями та дівчатами. Зокрема, хлопці значно частіше демонструють фізичну агресію (58,0 %), що є типовою тенденцією для підліткового віку, коли юнаки намагаються самоствердитися за допомогою своєї сили. Під час дослідження було зафіксовано, що деякі хлопці проявляли агресивну поведінку ще до початку опитування – штовхалися, демонстрували домінування жестами або жорстко реагували на зауваження. Така поведінка свідчить про прагнення до контролю над ситуацією та потребу в визнанні серед однолітків.

Вербальна агресія також переважає у хлопців (70,5 %), однак і дівчата мають високий показник (60,1 %), що говорить про широке розповсюдження словесної агресії серед обох статей. У процесі дослідження хлопці частіше використовували різкі висловлювання, сарказм, іронічні зауваження на адресу інших учасників, тоді як дівчата, хоча й менш прямолінійно, також демонстрували глузування або зневажливі репліки, особливо в неформальному спілкуванні. Непряма агресія (хлопці – 54,5 %; дівчата – 47,3 %) проявляється через плітки, уникання прямої конфронтації, поширення чуток. Такі прояви були помітні у дівчат, які під час тестування демонстративно не відповідали на запитання інших або обговорювали однокласників пошепки. Хлопці ж вдавалися до демонстративного ігнорування або зверхнього ставлення до тих, кого вважали «слабшими».

Показники негативізму є дещо вищими у хлопців (35,8 % проти 29,7 % у дівчат). У поведінці це проявлялося як опір вимогам дорослих, небажання дотримуватися інструкцій або ігнорування правил. Наприклад, деякі хлопці свідомо починали заповнювати анкету пізніше за інших, коментуючи це словами: «Не хочу, змушують». Рівень роздратування також вищий серед хлопців (60,7 %), що вказує на нижчий поріг стресостійкості. Вони частіше демонстрували емоційні спалахи у відповідь на незначні подразники: обурювалися складністю запитань, дратувалися через шум у класі або виявляли нетерпимість до чужої думки.

Показники підозрілості виявилися також вищими у хлопців (34 % проти 23,5 % у дівчат). Це проявлялося у вигляді недовіри до мети дослідження, сумнівів щодо анонімності результатів або навіть прямого питання: «А навіщо ви це питаєте?». Подібна реакція може бути пов'язана з внутрішньою напруженістю, страхом втратити контроль або небажанням відкривати свої справжні емоції. Що стосується емоційно-рефлексивних реакцій, то дівчата мають вищі показники образи (47,6 %) і почуття провини (37,5 %). Це свідчить про глибше переживання емоцій, зосередженість на внутрішньому світі та схильність до самоаналізу. Під час дослідження окремі дівчата відзначали, що часто ображаються надовго або звинувачують себе навіть у дрібних непорозуміннях. Один із прикладів: дівчина, яка зробила помилку в тесті, тихо сказала: «Я завжди все псу», – що може бути проявом заниженої самооцінки й аутоагресії. У цілому, можна зробити висновок, що хлопці частіше демонструють зовнішні, прямі прояви агресії, тоді як дівчата схильні до внутрішніх, емоційно забарвлених реакцій, які можуть залишатися непомітними для оточення, але впливати на їхній психологічний стан не менш глибоко.

Таким чином, аналіз за методикою Басса-Даркі підтвердив, що значна частина підлітків схильна до агресивної поведінки різного типу, при цьому домінують вербальні та емоційні форми вираження агресії. Особливо важливо, що у хлопців переважає експресивна (фізична) агресія, а у дівчат –

внутрішньо спрямована агресія (почуття провини, образу). Ці результати є важливими для подальшого вивчення взаємозв'язку між агресивністю та самооцінкою, зокрема – для порівняльного аналізу отриманих результатів усіх трьох методик.

Після проведення трьох психодіагностичних методик – шкали самооцінки Розенберга, методики діагностики рівня агресивності Басса-Даркі та проєктивного тесту Дембо-Рубінштейн – виникла потреба у глибшому аналізі отриманих результатів. Дослідження було спрямоване на детальне вивчення кожного з показників окремо, що дало змогу охарактеризувати рівень та особливості прояву самооцінки й агресивності в підлітковому віці, а також провести узагальнюючий аналіз з метою виявлення потенційних закономірностей, кореляційних зв'язків і взаємозалежностей між цими психологічними характеристиками. У межах дослідження особлива увага приділялася пошуку взаємозв'язку між емоційно-особистісними особливостями підлітків, зокрема – рівнем агресивності та самооцінки, які є важливими індикаторами психоемоційного стану та соціальної адаптації. Оскільки підлітковий вік є критичним періодом формування особистості, аналіз цих параметрів має практичну цінність для попередження девіантної поведінки та сприяння позитивному розвитку особистості.

Використовуючи статистичний підхід, було проведено кореляційний аналіз за методом Пірсона (r) з метою виявлення характеру та сили зв'язку між:

- загальним рівнем самооцінки за шкалою Розенберга;
- окремими параметрами агресивності (фізична, вербальна агресія, негативізм, образливість, підозрілість, вербальна ворожість, відчуття провини тощо) за методикою Басса-Даркі;
- показниками самооцінки різних сфер життя (інтелектуальна сфера, зовнішність, стосунки з однолітками, впевненість у собі тощо) за методикою Дембо-Рубінштейн (табл. 3.8).

Як видно з таблиці 3.8, між рівнем самооцінки та агресивною поведінкою в підлітковому віці існує стійкий негативний кореляційний зв'язок. Таким чином, зі зниженням самооцінки у підлітків спостерігається підвищення рівня агресивності в різних її проявах. Така тенденція узгоджується з психологічними уявленнями про роль самооцінки як регулятора поведінки та емоційної стабільності. Передусім, найсильніший зворотний зв'язок встановлено між низькою самооцінкою та почуттям провини ($r = -0,65$). Такий результат дає підстави стверджувати, що підлітки з негативним самосприйняттям здебільшого переживають внутрішні конфлікти, мають схильність до самообвинувачення, підвищеної самокритичності, що в окремих випадках може переростати у прояви аутоагресії або деструктивної внутрішньої напруги.

Таблиця 3.8 – Кореляційний зв'язок між самооцінкою та формами агресивності (n = 48)

Показники	r (коефіцієнт Пірсона)	Сила зв'язку (кореляційного)	Напрямок
Самооцінка (Розенберг) ↔ Фізична агресія	-0,56	Середній	Негативний
Самооцінка (Розенберг) ↔ Вербальна агресія	-0,44	Слабкий	Негативний
Самооцінка (Розенберг) ↔ Образа	-0,59	Середній	Негативний
Самооцінка (Розенберг) ↔ Почуття провини	-0,65	Сильний	Негативний
Самооцінка (Розенберг) ↔ Роздратування	-0,33	Слабкий	Негативний
Самооцінка (Розенберг) ↔ Підозрілість	-0,41	Слабкий	Негативний

Разом із тим, виявлено середній негативний зв'язок між самооцінкою та фізичною агресією ($r = -0,56$) і образою ($r = -0,59$). На цій підставі можна

зробити висновок, що підлітки з низьким рівнем самооцінки частіше демонструють імпульсивну поведінку, схильність до конфліктів, проявів протесту чи вербального знецінення оточуючих як компенсаторну реакцію на внутрішнє почуття неповноцінності або фрустрації. Інші форми агресивності – вербальна агресія ($r = -0,44$), роздратування ($r = -0,33$) та підозрілість ($r = -0,41$) – також виявили негативний, хоча й слабший зв'язок із рівнем самооцінки. Такий результат вказує на можливу наявність латентної (прихованої) агресії або внутрішнього напруження, яке не завжди знаходить відкритий вихід, але впливає на характер соціальних взаємодій підлітка.

Отже, отримані результати підтверджують, що занижена самооцінка є одним із потенційних психологічних чинників, що сприяє розвитку агресивної поведінки у підлітковому віці. Наявність кореляційних зв'язків між різними формами агресії та рівнем самооцінки вказує на необхідність комплексного підходу у психологічній профілактиці та корекції дезадаптивної поведінки серед підлітків, зокрема шляхом роботи над формуванням позитивного «Я-образу», підвищенням емоційної стійкості та розвитком навичок конструктивного спілкування.

З метою поглиблення аналізу було здійснено оцінку взаємозв'язку між самооцінкою різних життєвих сфер (за методикою Дембо-Рубінштейн) та окремими проявами агресивності, що відображено в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9 – Кореляція між оцінкою сфер життя (Дембо-Рубінштейн) та агресивністю

Показники	r (коефіцієнт Пірсона)	Напрямок
Самооцінка щастя ↔ Образ	-0,53	Негативний
Самооцінка здоров'я ↔ Роздратування	-0,47	Негативний
Самооцінка характеру ↔ Вербальна агресія	-0,49	Негативний
Самооцінка здоров'я ↔ Почуття провини	-0,58	Негативний

Наведені дані доповнюють результати попереднього аналізу (табл. 3.8) та свідчать про те, що низька емоційна оцінка підлітками таких життєвих аспектів, як власне щастя, здоров'я чи характер, також пов'язана з більш вираженими проявами агресивної поведінки. Так, встановлено середній негативний зв'язок між самооцінкою щастя та образою ($r = -0,53$), що може свідчити про те, що підлітки, які не відчують себе щасливими, частіше переживають емоції образи, внутрішнього незадоволення та фрустрації, що потенційно ускладнює міжособистісні стосунки.

Подібним чином самооцінка здоров'я також виявила негативну кореляцію з роздратуванням ($r = -0,47$) та почуттям провини ($r = -0,58$). Це вказує на те, що учні, які вважають себе фізично або психоемоційно виснаженими, більш схильні до негативного афективного фону, що проявляється у підвищеній чутливості, самообвинуваченнях та труднощах у емоційному саморегулюванні. Показовим є також зв'язок між самооцінкою власного характеру та вербальною агресією ($r = -0,49$): підлітки, які позитивно оцінюють свої риси особистості, мають менше схильності до агресивної риторики, словесних конфліктів та ворожих комунікативних стратегій. Дослідження свідчить про захисну роль адекватної самооцінки особистісних якостей у збереженні конструктивних соціальних взаємодій.

Таким чином, результати таблиці 3.9 підтверджують, що агресивна поведінка у підлітків має загальну, сферову детермінацію – негативна оцінка окремих аспектів життя (здоров'я, характеру, щастя) безпосередньо пов'язана з підвищенням рівня агресивних проявів. Отримані результати свідчать про необхідність формування позитивної, збалансованої самооцінки в цілому, основні сфери життєдіяльності підлітка.

Проведений кореляційний аналіз підтвердив висунуту наукову гіпотезу щодо наявності взаємозв'язку між рівнем самооцінки та схильністю до агресивної поведінки у підлітковому віці. Зокрема, встановлено, що підлітки з низькою самооцінкою частіше виявляють агресивні реакції, переважно емоційного характеру – такі як образа, почуття провини, а також фізична та

вербальна агресія. Натомість учні з вищим рівнем самооцінки й позитивним самосприйняттям зазвичай мають кращу емоційну регуляцію та меншою мірою схильні до конфліктних форм поведінки. Таким чином, отримані результати мають як теоретичну, так і практичну цінність для шкільних психологів, педагогів і батьків. Вони сприяють глибшому розумінню мотиваційно-особистісних чинників, що впливають на поведінку підлітків, та підкреслюють важливість формування позитивної, але реалістичної самооцінки у дітей. Самооцінка, як психологічний ресурс, відіграє важливу роль у формуванні здорової поведінки, підтриманні емоційного благополуччя та ефективної соціальної взаємодії підлітків 14–15 років. Отримані результати підкреслюють необхідність системної роботи над розвитком адекватної самооцінки в освітньому середовищі як одного з напрямів профілактики агресивної поведінки.

3.3. Практичні рекомендації для психологічної корекції агресивної поведінки через формування адекватної самооцінки в підлітковому віці

У підлітковому віці відбуваються інтенсивні зміни в емоційній, пізнавальній та соціальній сферах особистості, що часто супроводжується підвищеним рівнем тривожності, нестабільністю самооцінки, а також схильністю до агресивних реакцій. Саме тому психологічна корекція агресивної поведінки в цьому віці повинна ґрунтуватися на системному підході до формування адекватного рівня самооцінки як захисного механізму та основи особистісного зростання.

Першим кроком до ефективної корекції агресивної поведінки є психодіагностичне дослідження особливостей самооцінки та рівня агресивності підлітка. Доцільним є застосування таких методик, як опитувальник Басса-Даркі для оцінки рівня агресивності та методика Дембо-Рубінштейн для визначення рівня та характеру самооцінки. Аналіз результатів дозволяє окреслити індивідуальні особливості емоційної

регуляції та ступінь внутрішнього напруження, що провокує деструктивну поведінку.

Важливою складовою психокорекційної роботи є формування в підлітка усвідомленого ставлення до себе, розвиток самопізнання та рефлексії. Практичні завдання на самостереження, ведення щоденника власних досягнень, ідентифікацію позитивних рис характеру сприяють стабілізації самооцінки, її переведенню з екстремально низького або завищеного рівня до реалістичного. Впровадження вправ на самопідтримку, таких як «Моє позитивне Я», а також використання афірмацій («Я здатний долати труднощі», «Я маю право на помилку»), допомагає підлітку закріпити образ себе як особистості, що має внутрішній ресурс для конструктивної поведінки.

Наступним кроком є розвиток емоційного інтелекту – здатності усвідомлювати, контролювати й адекватно виражати власні емоції. Підлітки з низьким рівнем емоційної саморегуляції часто демонструють імпульсивні агресивні реакції. Тому ефективними є тренінгові заняття, спрямовані на розпізнавання емоцій, навчання «Я-повідомленням», розвиток навичок самозаспокоєння. Завдяки цим практикам агресія поступово трансформується у соціально прийнятну форму емоційної виразності.

Одним із основних напрямів у формуванні адекватної самооцінки є опанування підлітками навичок соціальної взаємодії. Через групові заняття, рольові ігри, тренінги з асертивності підлітки вчаться відстоювати власну позицію без агресії, поважаючи межі іншої особистості. Цей досвід сприяє корекції поведінки, розвитку соціальної компетентності – вміння бути прийнятим у групі, не втрачаючи індивідуальності.

Не менш важливою є робота з найближчим соціальним оточенням підлітка – родиною та шкільним середовищем. Створення підтримувального емоційного клімату, формування адекватної системи заохочень і меж, конструктивна похвала за зусилля, а не лише за результат – усе це є потужними факторами стабілізації самооцінки. Рекомендовано залучати

батьків до участі в психопросвітницьких заходах, де вони можуть навчитися розпізнавати сигнали емоційного неблагополуччя у дитини та ефективно на них реагувати.

Таким чином, практичні рекомендації з психологічної корекції агресивної поведінки в підлітковому віці мають охоплювати одночасно індивідуальні особливості дитини, її емоційну сферу, соціальні навички та взаємодію з найближчим оточенням. Комплексна та систематична робота у цьому напрямі сприяє формуванню в підлітків стійкої адекватної самооцінки, що, у свою чергу, знижує ймовірність проявів агресивної поведінки та підвищує рівень особистісної адаптації.

Результати дослідження підтверджують важливість комплексного психологічного підходу до подолання агресивної поведінки у підлітковому віці. Одним із ключових чинників, що суттєво впливає на характер міжособистісної взаємодії підлітків, є рівень їхньої самооцінки. Формування здорової, позитивної, але реалістичної самооцінки розглядається як ефективний інструмент профілактики та корекції агресивних проявів.

На основі проведеного дослідження розроблено практичні рекомендації, які можуть бути впроваджені у діяльність фахівців психологічної служби, практичними психологами ЗЗСО, педагогами та батьками у процесі роботи з підлітками. Зазначені рекомендації спрямовані на профілактику та корекцію агресивної поведінки у підлітків шляхом формування здорової, адекватної самооцінки та розвитку емоційної саморегуляції. Важливо, щоб ця робота здійснювалася системно та на різних рівнях – від діагностики до супроводу й взаємодії з найближчим соціальним оточенням дитини.

Першочерговим завданням є виявлення учнів із низьким рівнем самооцінки та підвищеною агресивністю. Саме своєчасна діагностика дозволяє ідентифікувати групу ризику та надати цим учням необхідну психологічну підтримку. Для цього рекомендуємо:

1. Застосування валідних психодіагностичних методик, що дозволяють оцінити рівень агресивності, характер її проявів, а також тип і стабільність самооцінки. До таких методик належать:

- Шкала самооцінки Розенберга – для визначення загального рівня самооцінки;
- Опитувальник агресивності Басса-Даркі – для виявлення форм та інтенсивності агресивної поведінки;
- Методика Дембо-Рубінштейн – для аналізу самооцінки у різних життєвих сферах (інтелект, здоров'я, зовнішність, стосунки, характер тощо).

2. Оформлення індивідуальних психологічних карт учнів, у яких фіксуються результати діагностики, динаміка змін, рекомендації для роботи та спостереження педагогів.

3. Проведення тематичних консультацій на основі результатів обстеження є важливою складовою профілактично-корекційної роботи. Консультації проводяться як з підлітками (індивідуально або в міні-групах), так і з їхніми батьками та класними керівниками. Основною метою таких зустрічей є пояснення особливостей поведінки, роз'яснення значення самооцінки для емоційного стану дитини, виявлення причин агресивних проявів, а також надання конкретних порад щодо психологічної підтримки як у родинному, так і в освітньому середовищі.

У процесі консультативної роботи рекомендовано використовувати такі тематичні напрями, які відповідають віковим особливостям учасників:

- для підлітків: «Що таке самооцінка і чому вона важлива», «Агресія – це слабкість чи сила? Як навчитися керувати собою», «Хто я і яким я себе бачу», «Як реагувати без конфлікту: емоційний самоконтроль» та ін.
- для батьків: «Роль батьків у формуванні самооцінки підлітка», «Підтримка без тиску: як допомогти підлітку прийняти себе», «Помилки виховання, що занижують самооцінку», «Як говорити з підлітком, щоб він вас чув» та ін.

– для класних керівників та педагогів: «Як підтримати дитину з низькою самооцінкою у навчанні та спілкуванні», «Самооцінка і поведінка учня: як вчасно помітити проблему», «Поведінкові прояви агресії у класі: педагогічні стратегії реагування», «Профілактика булінгу через розвиток самоповаги в колективі» та ін.

Проведення таких консультацій сприяє корекції агресивної поведінки, формуванню стабільнішої, усвідомленої самооцінки, підвищує рівень психологічної обізнаності в освітньому середовищі та підтримує ефективну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу.

Окрім індивідуальної діагностики та консультаційної підтримки, важливою складовою профілактично-корекційної роботи є створення умов для розвитку особистості в безпечному груповому середовищі. Формат групової взаємодії дозволяє підліткам усвідомити спільність переживань, отримати підтримку та навчитися нових моделей поведінки. З огляду на це, особливо ефективними є психологічні тренінги, спрямовані на розвиток самооцінки, соціальних навичок і саморегуляції.

4. Психологічні тренінги для підлітків. Систематичне проведення тренінгових занять є результативною формою впливу, яка дає змогу комплексно працювати з такими компонентами особистості, як самопізнання, самоприйняття, рівень самооцінки, а також емоційна стабільність. Через активні, інтерактивні форми роботи підлітки вчаться розпізнавати власні емоції, висловлювати думки, адекватно реагувати на критику та вирішувати конфліктні ситуації без агресії. Серед рекомендованих тем тренінгів варто виділити наступні: «Мої сильні сторони: як їх побачити і розвивати», «Як реагувати без агресії: моделі асертивної поведінки», «Спілкування без конфліктів: як слухати та бути почутим», «Керую своїми емоціями: емоційний інтелект у дії» та ін.

Під час проведення тренінгових занять доцільно використовувати такі методи: групові дискусії; рольові ігри та моделювання ситуацій; вправи на саморефлексію; арт-терапевтичні техніки (малюнки, колажі, використання

метафоричних карток); метод «соціального дзеркала» – отримання зворотного зв'язку від групи як спосіб формування більш об'єктивного самосприйняття.

Зміни, що формуються в процесі тренінгової чи індивідуальної роботи, потребують подальшого розвитку та систематичного закріплення через послідовну психологічну підтримку. Саме тому наступним етапом доцільно вважати впровадження цілісних корекційно-розвивальних програм, які поєднують у собі елементи самопізнання, соціально-емоційного навчання та стресостійкості.

5. Корекційно-розвивальні програми. На основі результатів тренінгів або індивідуального супроводу варто запроваджувати комплексні програми, що спрямовані на розвиток ключових особистісних і соціальних навичок, важливих для гармонійної адаптації підлітків. Прикладами таких програмних модулів можуть бути: «Пізнай себе» – формування адекватного самосприйняття, розвиток усвідомлення власних сильних і слабких сторін; «Я серед інших» – розвиток емпатії, навичок конструктивної взаємодії, вміння вирішувати конфлікти; «У світі емоцій» – розпізнавання, вербалізація та регуляція емоційних станів тощо.

Для того щоб закріпити позитивні результати корекційної роботи та створити сприятливе емоційне тло в учнівському колективі, важливо впливати на окрему особистість, а також на соціальне середовище, у якому вона перебуває. Загальновідомо, шкільне середовище – потужний фактор формування поведінкових моделей, тому профілактична діяльність має бути невід'ємною частиною загальної стратегії психологічної підтримки підлітків.

6. Профілактика в шкільному середовищі. З метою попередження агресивної поведінки серед учнів доцільно впроваджувати системні профілактичні заходи, які сприяють формуванню культури ненасильницької комунікації, розвитку поваги до себе й інших, підвищенню емоційної грамотності. До ефективних профілактичних практик, що можуть проводитись як у традиційному (очному), так і в дистанційному форматі, належать:

- інтерактивні психопросвітницькі заходи (онлайн або офлайн): вебінари, психологічні воркшопи, майстер-класи на теми: «Що таке агресія і як її розпізнати», «Я маю право бути собою: як приймати себе та інших», «Цифрова етика: агресія і булінг у соцмережах» тощо;

- використання цифрових платформ (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams) для взаємодії;

- включення інтерактивних інструментів (Mentimeter, Jamboard, Kahoot, Padlet) для опитувань, рефлексії, зворотного зв'язку.

- онлайн-челенджі та флешмоби: участь у флешмобах до Дня толерантності, «Тижня психології», акціях «Стоп агресії», із завданнями на позитивне самопрезентування (#я_цінний, #антибулінг_онлайн);

- створення тематичних коротких відео або презентацій, що поширюються у шкільних спільнотах чи соцмережах.

- віртуальні куточки психолога: створення спеціальних сторінок на сайтах ЗЗСО або Google Classroom, де розміщено ресурси: поради щодо подолання стресу та агресії; вправи для саморегуляції; посилання на корисні відео, тести, пам'ятки; форма для анонімного звернення до шкільного психолога.

- цифрове оформлення інформаційного простору: інтерактивні стенди у шкільних коридорах або класах, які доповнюються QR-кодами на корисні матеріали; візуальний контент у соціальних мережах або внутрішніх чатах класу (наприклад, «Цитата тижня», «Емоція дня», «Порада психолога»).

- інтерактивні уроки або години спілкування з використанням мультимедійних матеріалів: відеофрагменти, казки, кейси на тему емоційної грамотності, самоповаги, вирішення конфліктів; обговорення за методом «шести капелюхів», «Fishbowl», або через Google Форми та інтерактивні тести.

Усі зазначені формати відповідають інтересам сучасних підлітків і сприяють активному залученню учнів до обговорення психологічних тем, створюючи при цьому безпечну та підтримуючу атмосферу як в очному, так і в дистанційному навчанні.

Не всі підлітки однаково сприймають групові або тренінгові форми роботи – у деяких проявляються глибші особистісні проблеми, що потребують індивідуального підходу. Саме тому важливо виділити таку категорію підлітків, які мають занижену самооцінку чи виражену агресивність і потребують особистісно орієнтованої підтримки.

7. Індивідуальна психологічна допомога. Психологічна підтримка у форматі особистих зустрічей є необхідною для учнів, які не демонструють позитивної динаміки в груповій роботі або перебувають у стані внутрішньої кризи. Робота здійснюється на основі довіри, підтримки та поступового розкриття особистісного потенціалу дитини.

Ефективними інструментами індивідуальної допомоги є:

- психотерапевтичні бесіди з елементами активного слухання, емпатійного реагування, обговорення емоційних труднощів і поведінкових ситуацій;

- когнітивне переосмислення ситуацій – допомога підлітку у зміні негативних установок, сприйняття конфліктів та власних помилок;

- техніки самопідкріплення – ведення «щоденника досягнень» або це може бути «щоденник гарних подій», щоб закріпити позитивне самосприйняття;

- формування позитивного Я-образу – складання «портфолію сильних сторін», створення персонального колажу «Я – такий, який є», робота з позитивними афірмаціями.

Жодна корекційна програма не буде ефективною без подальшого спостереження та підтримки. Зміни в самооцінці та агресивній поведінці потребують часу для стабілізації, тому важливо передбачити системну роботу з відстеження динаміки.

8. Моніторинг та супровід. Доцільно передбачити такі форми супроводу як:

- періодична діагностика (1–2 рази на рік) для виявлення змін у психологічному стані та адаптації учнів;

- спостереження за поведінкою в класному середовищі, під час групової роботи, у взаємодії з ровесниками;
- коригування індивідуальних планів психологічного супроводу відповідно до нових запитів або труднощів;
- надання підтримки у кризових ситуаціях – конфлікти, булінг, гострі емоційні реакції, раптове зниження навчальної мотивації.

Таким чином, ефективна психологічна корекція агресивної поведінки у підлітків можлива лише за умови поетапного, системного підходу, який включає діагностику, профілактику, психокорекційну роботу, залучення соціального оточення та довготривалий супровід. Особливу роль у цьому процесі відіграє формування адекватної самооцінки – не завищеної, але й не заниженої, а збалансованої та гнучкої. Саме така самооцінка сприяє формуванню внутрішньої стабільності, емоційної врівноваженості, позитивного самосприйняття та конструктивної поведінки в міжособистісних стосунках. Формування адекватної самооцінки виступає запорукою здорового психологічного розвитку особистості у підлітковому віці.

Представлені практичні рекомендації підтверджують важливість комплексного та поетапного підходу до корекції агресивної поведінки у підлітків, що ґрунтується на формуванні адекватної самооцінки. Результативність такої роботи залежить від своєчасного виявлення проблем, урахування індивідуальних особливостей кожного учня, ефективної співпраці з педагогами та батьками, а також створення емоційно безпечного шкільного простору. Поєднання діагностики, корекційних втручань, просвітницьких заходів і соціально-психологічних тренінгів зменшує прояви агресивності, сприяє розвитку емоційної зрілості, внутрішньої врівноваженості та здатності до конструктивної взаємодії. Центральне місце в цій системі посідає сам підліток – як активний учасник власного особистісного розвитку.

Представлені практичні рекомендації спрямовані на створення ефективної системи психологічної підтримки підлітків, що дозволяє

своєчасно виявляти проблеми з агресивною поведінкою та самооцінкою, а також впроваджувати дієві заходи для їх корекції. Вони охоплюють різні рівні впливу – від індивідуальної роботи з учнями до взаємодії з батьками й педагогами – і забезпечують комплексний підхід до гармонізації особистісного розвитку в підлітковому віці. Реалізація таких заходів сприяє зниженню емоційної напруги, покращенню соціальних контактів, формуванню навичок емоційної регуляції та конструктивного вирішення конфліктів.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення та розв'язання проблеми виявлення взаємозв'язку між агресією та самооцінкою у підлітковому віці, визначено можливості психологічної корекції агресивної поведінки через формування адекватної самооцінки особистості. Результати теоретичного та емпіричного дослідження засвідчили досягнення поставленої мети, підтвердили гіпотезу, забезпечили вирішення поставлених завдань і дозволили сформулювати наступні висновки:

1. У процесі теоретичного аналізу було з'ясовано, що агресія є складним психічним явищем, яке може проявлятися як у зовнішній поведінці, так і на внутрішньо особистісному рівні. Її основними формами є фізична, вербальна, непрямая, опосередкована та аутоагресія. За способом вираження та мотиваційною основою агресивність поділяється на емоційну й інструментальну, активну й пасивну, пряму та непрямую.

Наукові підходи підкреслюють, що агресія має багатоаспектну природу: вона може бути зумовлена як внутрішніми емоційними станами, так і зовнішніми соціальними впливами. Агресивна поведінка формується внаслідок дії біологічних, психологічних і соціальних чинників – таких як фрустрація, тиск оточення, емоційна нестабільність, незадоволені потреби чи негативний досвід. У підлітковому віці агресія проявляється особливо інтенсивно через вікові зміни, потребу в самоствердженні, прагнення до автономії та підвищену емоційну чутливість до оцінки. У цьому віці агресивність часто виконує захисну або адаптаційну функцію. Таким чином, агресія підлітка є результатом складної взаємодії індивідуальних і соціальних чинників, що потребує глибокого аналізу в межах психологічного супроводу розвитку особистості.

2. Самооцінка є основним компонентом структури особистості, що впливає на формування життєвої позиції, стиль поведінки, рівень мотивації

та характер міжособистісних відносин. У підлітковому віці її розвиток набуває особливої динаміки через активні зміни в самосвідомості та становленні Я-концепції. Самооцінка виконує важливі функції: регуляторну – керує поведінкою через оцінку власних дій; мотиваційну – стимулює до досягнення успіху або, навпаки, уникання поразок; захисну – допомагає зберігати внутрішню рівновагу. Механізми формування самооцінки включають самоспостереження, самоаналіз, соціальне порівняння та зворотний зв'язок з боку значущих осіб (батьків, вчителів, однолітків). Значний вплив мають і такі чинники, як стиль виховання, рівень особистих досягнень, досвід успіху чи невдачі, прийняття особистості в соціальному середовищі, а також емоційна атмосфера у родині та навчальному закладі.

Типологія самооцінки передбачає її поділ на адекватну та неадекватну (завищену або занижену). За рівнем самооцінка може бути високою, середньою або низькою. Неадекватна самооцінка – незалежно від її напрямку – нерідко супроводжується емоційною нестійкістю, імпульсивністю та схильністю до агресивних форм поведінки. Занижена самооцінка зумовлює почуття меншовартості, образливість, підвищену тривожність, що іноді виявляється у прихованій або аутоагресивній формі. Завищена самооцінка, навпаки, часто супроводжується демонстративністю, домінуванням і схильністю до прямої вербальної або фізичної агресії.

Таким чином, між типом і рівнем самооцінки та агресивною поведінкою існує певний взаємозв'язок: підлітки з адекватною, стабільною самооцінкою демонструють більш конструктивні способи взаємодії, вищий рівень самоконтролю та емоційної врівноваженості, тоді як неадекватна самооцінка є потенційним чинником підвищеної агресивності.

3. Результати емпіричного дослідження підтвердили наявність статистично значущого взаємозв'язку між рівнем самооцінки та агресивною поведінкою у підлітків 14–15 років. Дані за шкалою М. Розенберга показали, що 60,4 % підлітків мають середній (адекватний) рівень самооцінки, 25 % – низький, а 14,6 % – високий. Найбільш яскраві прояви агресивної поведінки

властиві респондентам із низьким рівнем самооцінки, у яких також спостерігається підвищена емоційна нестабільність, тривожність та аутоагресивні тенденції. Кореляційний аналіз засвідчив значущі зворотні зв'язки між самооцінкою та окремими формами агресії: фізичною агресією ($r = -0,56$), образою ($r = -0,59$), почуттям провини ($r = -0,65$). Це вказує на те, що загальний рівень самооцінки є важливим прогностичним показником ризику агресивних реакцій.

Показники, отримані за методикою Дембо–Рубінштейн, вказують на наявність нестабільної самооцінки у значної частини підлітків, а також на високі рівні домагань при недостатньому самосприйнятті, що спричиняє внутрішню напругу та посилює фрустраційні прояви. За методикою Басса–Даркі встановлено домінування вербальної (64,7 %), непрямой (50,3 %) та емоційної агресії, зокрема роздратування (54,6 %). Гендерні особливості виявилися типовими: хлопці частіше демонстрували фізичну та вербальну агресію, тоді як дівчата – образу, підозрілість і почуття провини.

Отримані результати підтвердили гіпотезу дослідження: зниження адекватності самооцінки підвищує ризик агресивних форм реагування. Це підкреслює необхідність цілеспрямованої психологічної роботи, спрямованої на формування збалансованої позитивної Я-концепції, розвиток емоційної регуляції та соціальних навичок.

На основі результатів було розроблено систему практичних рекомендацій, спрямованих на зниження рівня агресивності через розвиток адекватної самооцінки. Запропоновано комплекс психопрофілактичних і психокорекційних заходів, які включають розвиток навичок самопізнання, емоційної регуляції, конструктивної комунікації, а також активну участь педагогів і батьків у підтримці позитивного самосприйняття підлітків. Доцільність застосування цих заходів підтверджена емпіричними даними: саме адекватна самооцінка виступає чинником зниження агресивних проявів. Рекомендації можуть упроваджуватися через індивідуальне консультування, групові тренінги та профілактичні програми практичних психологів ЗЗСО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басс А., Дарка А. Агресія : підходи до психологічного вивчення. Київ : Академперіодика, 2005. 120 с.
2. Безкубська В. В. Агресія в підлітковому віці: огляд основних теоретичних концепцій. *Інтеграційні можливості сучасної психології та шляхи її розвитку* : матеріали ІХ Всеукр. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 23–24 жовтня 2025 р.). Запоріжжя : ЗНУ, 2025. С. 76–77.
3. Березка С. В. Причини та види агресивної поведінки особистості. *Психологічні науки*. 2017. № 9. С. 85–93.
4. Бернс Р. Я – концепція і Я – образи. Самосвідомість і захисні механізми особистості. Огляд. URL : <https://studfile.net/preview/7689399/page:19/2003> (дата звернення: 12.01.2025).
5. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
6. Бех І. Д. Виховання особистості : підлітковий та юнацький вік. Київ : Либідь, 2020. 312 с.
7. Бринько О. В. Самооцінка підлітків у контексті їхнього особистісного розвитку. *Психологічні перспективи*. 2021. № 38. С. 45–54.
8. Бовть О. Б. Агресивні реакції та шляхи їх корекції в молодших школярів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06. Київ, 2011. 15 с.
9. Бовть О. Б. Соціально-психологічні причини агресивної поведінки підлітків. *Рідна школа*. 2009. № 2. С. 17–20.
10. Бондаренко О. Ф. Психологія особистості : навч. посіб. Харків : Основа, 2022. 276 с.
11. Булах І. С. Психологічні детермінанти агресивності у сучасних підлітків. *Педагогічна і психологічна наука в Україні*. 2022. Т. 4, № 1. С. 45–58.
12. Василенко І. А., Тарарака І. С. Агресивність та особливості статусного положення підлітків. *Традиції та новації сучасної освіти в Україні. Наука і освіта*. 2013. № 3. С. 44–46.

13. Власова О. І. Соціально-психологічні чинники агресивної поведінки підлітків. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Т. 17, № 7. С. 102–113.
14. Вознюк О. І. Вплив цифрового середовища на розвиток агресивної поведінки підлітків. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*. 2024. Т. 7, № 2. С. 78–85.
15. Войтко В. І. Психологічний словник. Київ : Вища школа, 2002. 294 с.
16. Волянська О. В. Проблема агресивної поведінки підлітків : фактори та механізми соціалізації. *Вісник Національного університету «Юридична академія імені Ярослава Мудрого»*. 2016. № 30. С. 117–134.
17. Ворона С. В. Феномен агресивної поведінки в підлітковому віці. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України*. Харків. 2019. С. 294–296.
18. Гарбузова Г. В. Психологічні особливості агресивної поведінки підлітків в умовах освітнього середовища. *Актуальні проблеми психології*. 2021. Т. 7, № 3. С. 92–101.
19. Гончар Н. В. Девіантна поведінка підлітків у контексті соціального середовища. *Український соціологічний журнал*. 2022. Т. 28, № 4. С. 110–119.
20. Горбунова Н. Емоційний інтелект як чинник регуляції агресивної поведінки у підлітковому віці. *Психологічні перспективи*. 2022. № 39. С. 112–118.
21. Гупаловська В. Поняття самореалізація особистості у теоріях А. Маслоу і К. Роджерса. *Вісник Львівського ун-ту. Сер. : Філософські науки*. Львів, 2001. Вип. 4. С. 474–481.
22. Діагностика стану агресії. Методика діагностики показників та форм агресії А. Басса та А. Дарки. URL: <https://rt82.ru/uk/natural/bassa-darki-diagnostika-sostoyaniya-agressii-metodika-diagnostiki/> (дата звернення: 21.01.2025).
23. Дмитренко Л. П. Розвиток адекватної самооцінки у підлітків засобами арттерапії. *Арттерапія в Україні : досвід та перспективи*. 2022. № 1. С. 33–41.

24. Дослідження самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейн. URL : <https://learn.ztu.edu.ua/mod/resource/view.php?id=86982&forceview=1> (дата звернення: 06.04.2025).

25. Дроздов О. Ю., Скок М. А. Проблеми агресивної поведінки особистості : навч. посіб. Чернігів : ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2000. 156 с.

26. Дронова О. С. Теоретико-прикладні засади профілактики та корекції агресивної поведінки неповнолітніх. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. № 7. С. 57–60.

27. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / за заг. ред. : проф. І. Д. Звереві. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.

28. Зінченко В. П. Психологічний словник-довідник. Вінниця : Твори, 2020. 51 с.

29. Зошій І. В. Дослідження агресивності особистості: психолого-педагогічний аналіз. *Теорія і практика управління в умовах суспільних викликів і трансформацій* : матер. доп. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Львів, 06 червня 2019 р.). Львів : Львівський інститут ПрАТ «ВНЗ «МАУП», 2019. С. 18–21.

30. Ільїна О. О. Вплив медіасередовища на формування агресивної поведінки підлітків. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2023. № 6 (93). С. 55–60.

31. Карамушка Л., Місюра М. Психологічні особливості конструктивної та деструктивної агресії у підлітковому віці. *Наукові студії з психології*. 2022. № 5 (2). С. 45–58.

32. Кириченко В. В. Особливості проявів агресії у дітей під час соціально-психологічної адаптації до умов середньої школи. *Актуальні проблеми психології*. Сер. : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. Ч. 3. 2002. С. 68–72.

33. Киричук Г. Асоціальна поведінка підлітків (агресивність у підлітків). *Психологічна газета*. 2005. № 7. С. 16–17.

34. Коваль К. А. Соціальні мережі та ризики агресивної поведінки підлітків. *Соціальна психологія сьогодення*. 2024. № 15 (3). С. 65–72.

35. Кордунова Н. О. Загальний підхід і завдання вивчення дітей з афективними формами поведінки. *Психолого-педагогічне та медичне забезпечення соціалізації дітей вразливих категорій* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. «Сучасні підходи інтеграції та соціалізації дітей з особливими потребами» (м. Луцьк, 17 січ. 2008 р). Луцьк, 2008. С. 21–26.

36. Костюк Г. С. Психологічні основи формування особистості школяра. Київ : Педагогічна думка, 2021. 288 с.

37. Литвин І. М. Кібербулінг як форма агресії у підлітковому віці. *Психологічні перспективи*. 2023. № 42 (1). С. 101–109.

38. Литвиненко Т. Формування асертивності як засобу профілактики агресивної поведінки у підлітків. *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2024. Т. 5. С. 76–84.

39. Ломова Т. Психологічні особливості агресивної поведінки старшокласників та її корекція в процесі навчальної діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2009. 23 с.

40. Лящ О. П. Концептуальна модель психологічної профілактики агресивних проявів. *Психолого-педагогічні аспекти розвитку і формування особистості людей з особливими потребами*. 2020. С. 252–257.

41. Максимчук І. В., Бондар Л. В. Вплив цифрової культури на рівень агресії у підлітковому середовищі. *Психологічна освіта*. 2021. № 2. С. 33–40.

42. Мельник Л. С. Психологічні особливості дітей із неповних сімей : ризику агресії та девіантності. *Проблеми сучасної психології*. 2023. №60 (2). С. 49–57.

43. Немченко С. Г. Педагогічна корекція девіантної поведінки старшокласників загальноосвітньої школи. Донецьк : ЮгоВосток ЛТД, 2008. 262 с.

44. Окушко Т. К. Профілактика та корекція деівантної поведінки підлітків у позашкільному закладі. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. С. 213–217.

45. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. 2-е вид., стер. Київ : Кондор, 2015. 469 с.
46. Павелків Р. В. Вплив молодіжних субкультур на прояви рівня агресії у молодіжному середовищі. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 27. С. 380–394.
47. Папітченко Л. Теоретичний аналіз проблеми значущості самооцінки в структурі особистості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Сер. :12. Психологічні науки. 2020. Вип. 12 (57). С. 79–89.
48. Побірченко Н. Сімейне виховання і становлення самооцінки підлітка. *Педагогіка і психологія*. 2020. № 1. С. 56–63.
49. Пов'якель Н. І. Емпатія як чинник профілактики агресії у підлітковому середовищі. *Психологічний часопис*. 2023. № 9 (1). С. 64–72.
50. Рибачук В. М. Особливості прояву агресивної поведінки у підлітковому віці. *Педагогічний процес : теорія і практика*. 2015. № 1–2. С. 147–152.
51. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 280 с.
52. Сеага С. Зміст і особливості підліткової агресії та характеристика причин її розвитку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 78. С. 125–129.
53. Сергієнко Л. А. Саморегуляція емоцій у підлітковому віці як засіб подолання агресії. *Практична психологія та соціальна робота*. 2020. № 8. С. 10–17.
54. Сьмьордова К. В. Вплив агентів гендерної соціалізації на формування гендерної ідентичності підлітків. *Соціально-педагогічні аспекти збереження та зміцнення здоров'я дітей та молоді : матеріали Всеукр. студ. наук.-практ. конф. (Мелітополь, 12–13 квітня 2007 р.)*. Мелітополь, 2007. С. 70–76.

55. Симачинська Л. І. Причини та шляхи подолання агресивної та жорстокої поведінки підлітків. Київ : Таврійський вісник освіти, 2011. 246 с.

56. Титаренко Т. М. Психологічні стратегії подолання внутрішньої агресії у підлітків. *Психологічна допомога: сучасні виклики та інновації*. 2022. С. 59–67.

57. Титаренко В. В. Психологічні аспекти девіантної поведінки підлітків. *Науковий вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди*. Сер. : Психологія. 2021. № 63 (2). С. 45–53.

58. Ткаліч К. В. Психологічні особливості прояву самооцінки підлітка. Теоретико-методологічні проблеми практичної психології та її перспективи розвитку : зб. доповідей. Кропивницький, 2022. С. 186–191.

59. Федоренко О. В. Соціально-психологічні чинники агресії підлітків у шкільному середовищі. *Актуальні проблеми психології*. 2023. №10 (1). С. 124–133.

60. Федорченко Т. Є. Профілактичні стратегії роботи з батьками агресивної дитини. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2019. Вип. 14. С. 535–541.

61. Ходаківська А. С. Особливості емоційного розвитку та агресивності у сучасних підлітків. *Актуальні проблеми психології розвитку*. 2024. № 1 (57). С. 82–90.

62. Чепелева Н. В. Емоційний інтелект і саморегуляція як чинники попередження підліткової агресивності. *Вісник Київського університету імені Бориса Грінченка*. Сер. : Психологія. 2021. № 14 (3). С. 56–68.

63. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

64. Шипунова Т. В. Агресія і насильство як елементи соціальної реальності. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота. 2017. Вип. 1(40). С. 96–100.

65. Шкарлатюк К. І. Особистісна підтримка підлітків як умова зниження агресивної поведінки. *Освітній простір України*. 2023. № 25. С. 4–9.

66. Anderson C. A., Bushman B. J. Human aggression : Theory, research, and implications for social policy. *Annual Review of Psychology*. 2022. № 53. P. 27–51.
67. Bandura A. Aggression : A Social Learning Analysis. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 1987. 390 p.
68. Borrego-Ruiz A., Borrego J. J. Adolescent aggression : A narrative review on the potential impact of violent video games. *Adolescent Psychiatry*. 2025. Vol. 7, №1. P. 149–162.
69. Berkowitz L. Frustration-aggression hypothesis : Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*. 1989. Vol. 106, №. 1. P. 59–73.
70. Dollard J., Doob L., Miller N., Mowrer O., Sears R. Frustration and Aggression. *New Haven : Yale University Press*, 1998. 209 p.
71. Freud S. Civilization and Its Discontents. London : Penguin Books, 2014. 192 p.
72. Gentile D., Coyne S., Walsh D. Media violence, physical aggression, and relational aggression in school age children : A short-term longitudinal study. *Aggressive Behavior*. 2011. Vol. 37, № 2. P. 193–206.
73. Hyde J. S. How large are gender differences in aggression? A developmental meta-analysis. *Developmental Psychology*. 1984. Vol. 20, № 4. P. 722–736.
74. Katsantonis I. G. Cultural variation in aggressive behavior: A cross-cultural comparison of students' exposure to bullying across 32 countries. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2021. Vol. 19, № 3. P. 465–490.
75. Lorenz K. On Aggression / translated by Marjorie Kerr Wilson. New York : Harcourt, Brace & World, 1986. 306 p.
76. Maslow A. Motivation and Personality. New York : Harper & Row, 2019. 402 p.
77. Olweus D. School bullying : Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2013. №9. P. 751–780.

78. Reitz A. K. Self-esteem development and life events : A review and meta-analysis. *Social and Personality Psychology Compass*. 2022. URL : <https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/spc3.12709> (дата звернення: 12.05.2025).

79. Rogers C. R. *On becoming a person : therapist's view on psychotherapy, humanistic psychology, and path to personal growth*. Boston : Houghton Mifflin Harcourt, 1995. 420 p.

80. Rosenberg M. Rosenberg self-esteem scale (RSE). *Acceptance and Commitment Therapy. Measures Package*, 1965. P. 61.

81. Tenenbaum M. Changing Gender Patterns in Adolescent Aggression : A Review. *Youth & Society*. 2023. T. 55, № 7. P. 1321–1340.

82. Valkenburg P. *Social media and adolescence*. Oxford : Oxford University Press, 2023. 57 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця 1.1 – Основні теоретичні підходи до розуміння сутності агресії

Підхід	Науковці	Основні ідеї
Інстинктивний	К. Лоренц [75], З. Фройд [71]	розглядають агресію як вроджену біологічну тенденцію, притаманну всім живим істотам для самозбереження
Фрустраційно-агресивний	Л. Берковіц [69], Д. Доллард [70], Н. Міллер [70]	пов'язують агресію з фрустрацією, але визнає роль соціального навчання у її прояві
Соціально-навчальний	А. Бандура [67]	трактує агресію як набутий тип поведінки, що формується під впливом соціального середовища
Когнітивний	Л. Берковіц [69], Р. Сірс [70]	пояснюють агресію через інтерпретацію ситуації, атрибуцію намірів і когнітивні схеми
Гуманістичний	А. Маслоу [76], К. Роджерс [79],	розглядають агресію як реакцію на перешкоди у самореалізації
Еволюційно-біологічний	К. Лоренц [75]	тлумачить агресію як механізм адаптації, що сприяє виживанню виду

Додаток Б

Таблиця 1.2 – Детермінанти агресивної поведінки у підлітковому віці

Детермінанти агресивної поведінки	
Біологічні	Генетичні передумови (спадкові особливості нервової системи)
	Тип темпераменту (холеричний, імпульсивний тип)
	Гормональні зміни пубертатного періоду (тестостерон, адреналін)
	Органічні ураження ЦНС, нейрофізіологічна збудливість
Психологічні	Низький рівень самоконтролю, емоційної регуляції
	Невпевненість у собі, фрустрація, занижена самооцінка
	Дефіцит емпатії, домінування афекту гніву
	Схильність до імпульсивних дій, пошук ризику
Соціальні	Дисфункційна сім'я (наси́льство, байдужість, надконтроль або гіпоопіка)
	Агресивні або байдужі моделі виховання
	Вплив групи однолітків, потреба у визнанні
	Соціально-економічна нестабільність, культурна толерантність до насильства
Культурно-медіаційні	Агресивний контент у ЗМІ, відеоіграх, соціальних мережах
	Кібербулінг, мова ворожнечі
	Поширення норм «сили» як способу самоствердження

Додаток В



Рисунок 2.1 – Психологічні механізми формування самооцінки в підлітковому віці

Додаток Г



Рисунок 2.6 – Структурно-функціональна модель взаємозв'язку самооцінки та агресії у підлітковому віці

Додаток Д

Опитувальник Басса-Дарки

А. Басс, сприйняв ряд положень своїх попередників, розділив поняття «агресія» і «ворожість» і визначив останню як «реакцію, розвиваючу негативні почуття і негативні оцінки людей і подій». Створюючи свій опитувальник, диференціює прояви агресії і ворожості, А. Басс і А. Дарки виділили такі види реакцій:

1. Фізична агресія – використання фізичної сили проти іншої особи.
2. Непряма агресія – обхідним шляхом спрямована на іншу особу або ні на кого не спрямована.
3. Роздратування – готовність до прояву негативних почуттів при найменшому порушенні (запальність, грубість).
4. Негативізм – опозиційна манера в поведінці, що виявляється від пасивного опору до активної боротьби проти встановлених звичаїв і законів.
5. Образа – заздрість і ненависть до оточуючих за дійсні і вигадані дії.
6. Підозрілість – негативна реакція в діапазоні від недовіри і обережності по відношенню до людей до переконання в тому, що інші люди планують і приносять шкоду.
7. Вербальна агресія – вираз негативних почуттів як через форму (крик, вереск), так і через зміст словесних відповідей (прокляття, погрози).
8. Почуття провини – висловлює можливе переконання суб'єкта в тому, що він є поганою людиною, робить зло, а також відчуються їм докори сумління.

Опитувальник Басса-Дарки складається з 75 тверджень, на які випробовуваний відповідає «так» або «ні». Відповідно до інструкції він ставить знак «плюс», якщо згоден з твердженням, і знак «мінус», якщо не згоден.

Текст опитувальника Басса-Дарко

1. Часом я не можу впоратися з бажанням заподіяти шкоду іншим.
2. Іноді пліткують про людей, яких не люблю.
3. Я легко дратуюся, але швидко заспокоююся.
4. Якщо мене не попросять по-хорошому, я не виконаю.
5. Я не завжди отримую те, що мені належить.
6. Я не знаю, що люди говорять про мене за моєю спиною.
7. Якщо я не схвалюю поведінку друзів, я даю їм це відчуття.
8. Коли мені траплялося обдурити кого-небудь, я відчував болісні докори сумління.
9. Мені здається, що я не здатний вдарити людину.
10. Я ніколи не дратуюся настільки, щоб кидатися предметами.
11. Я завжди поблажливий до чужих недоліків.
12. Якщо мені не подобається встановлене правило, мені хочеться порушити його.
13. Інші вміють майже завжди користуватися сприятливими обставинами.
14. Я тримаюся насторожено з людьми, які ставляться до мене кілька більш дружньо, ніж я очікував.
15. Я часто буваю не згоден з людьми.
16. Іноді мені на розум приходять думки, яких я соромлюся.
17. Якщо хто-небудь першим вдарить мене, я не відповім йому.
18. Коли я дратуюся, я ляскаю дверима.
19. Я набагато більш дратівливий, ніж здається.
20. Якщо хтось уявляє себе начальником, я завжди роблю йому наперекір.
21. Мене трохи засмучує моя доля.
22. Я думаю, що багато людей не люблять мене.
23. Я не можу втриматися від суперечки, якщо люди не згодні зі мною.
24. Люди, ухиляючись від роботи, повинні відчувати почуття провини.

25. Той, хто ображає мене і мою сім'ю, напрошується на бійку.
26. Я не здатний на грубі жарти.
27. Мене охоплює лють, коли з мене насміхаються.
28. Коли люди корчать з себе начальників, я роблю все, щоб вони не зазнавалися.
29. Майже щотижня я бачу кого-небудь, хто мені не подобається.
30. Досить багато людей заздять мені.
31. Я вимагаю, щоб люди поважали мене.
32. Мене пригнічує те, що я мало роблю для своїх батьків.
33. Люди, які постійно переводять вас, варті того, щоб їх «клацнули по носі».
34. Я ніколи не буваю похмурих від злості.
35. Якщо до мене ставляться гірше, ніж я того заслуговую, я не засмучуюсь.
36. Якщо хто – то виводить мене з себе, я не звертаю уваги.
37. Хоча я і не показую цього, мене іноді гризе заздрість.
38. Іноді мені здається, що наді мною сміються.
39. Навіть якщо я злюся, я не вдаюся до «сильним» виразам.
40. Мені хочеться, щоб мої гріхи були прощені.
41. Я рідко даю здачі, навіть якщо хтось – небудь ударить мене.
42. Коли виходить не по – моєму, я іноді ображаюся.
43. Іноді люди дратують мене однією своєю присутністю.
44. Немає людей, яких би я по – справжньому ненавидів.
45. Мій принцип: «Ніколи не довіряти чужинцям».
46. Якщо хто – небудь дратує мене, я готовий сказати, що я про нього думаю.
47. Я роблю багато такого, про що згодом шкодую.
48. Якщо я розлючуся, я можу вдарити кого – небудь.
49. З дитинства я ніколи не виявляв спалахів гніву.
50. Я часто відчуваю себе як порохова бочка, готова вибухнути.

51. Якби всі знали, що я відчуваю, мене б вважали людиною, з якою нелегко працювати.

52. Я завжди думаю про те, які таємні причини змушують людей робити що – небудь приємне для мене.

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

54. Невдачі засмучують мене.

55. Я б'юся не рідше ніж і не частіше, ніж інші.

56. Я можу згадати випадки, коли я був настільки злий, що хапав ліпшу мені під руку річ і ламав її.

57. Іноді я відчуваю, що готовий першим почати бійку.

58. Іноді я відчуваю, що життя надходить зі мною несправедливо.

59. Раніше я думав, що більшість людей говорить правду, але тепер я в це не вірю.

60. Я лаюся тільки зі злості.

61. Коли я роблю неправильно, мене мучить совість.

62. Якщо для захисту своїх прав мені потрібно застосувати фізичну силу, я застосовую її.

63. Іноді я висловлюю свій гнів тим, що стукаю кулаком по столу.

64. Я буваю грубуватий по відношенню до людей, які мені не подобаються.

65. У мене немає ворогів, які б хотіли мені нашкодити.

66. Я не вмію поставити людину на місце, навіть якщо він того заслуговує.

67. Я часто думаю, що жив неправильно.

68. Я знаю людей, які здатні довести мене до бійки.

69. Я не засмучуюсь – за дрібниць.

70. Мені рідко приходить в голову, що люди намагаються розлютити або образити мене.

71. Я часто тільки загрожую людям, хоча і не збираюся приводити погрози у виконання.

72. Останнім часом я став занудою.

73. У суперечці я часто підвищую голос.

74. Я намагаюся приховувати своє погане ставлення до людей.

75. Я краще погоджуся з чим – або, ніж стану сперечатися.

Обробка результатів

При складанні опитувальника автори користувалися наступними принципами:

- 1) питання може відноситися тільки до однієї форми агресії;
- 2) питання формулюються таким чином, щоб найбільшою мірою послабити вплив суспільного схвалення відповіді на питання.

Відповіді оцінюються по восьми шкалах у такий спосіб:

1. Фізична агресія:

- да = 1, немає = 0: 1, 25, 31, 41, 48, 55, 62, 68;
- немає = 1, да = 0: 9 і 7.

2. Непряма агресія:

- да = 1, немає = 0: 2, 10, 18, 34, 42, 56, 63;
- немає = 1, да = 0: 26, 49.

3. Роздратування:

- да = 1, немає = 0: 3, 19, 27, 43, 50, 57, 64, 72;
- немає = 1, да = 0: 11, 35, 69.

4. Негативізм:

- да = 1, немає = 0: 4, 12, 20, 28;
- немає = 1, да = 0: 36.

5. Образа: да = 1, немає = 0: 5, 13, 21, 29, 37, 44, 51, 58.

6. Підозрілість:

- да = 1, немає = 0: 6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59;
- да = 0, немає = 1: 33, 66, 74, 75.

7. Вербальна агресія:

- да = 1, немає = 0: 7, 15, 23, 31, 46, 53, 60, 71, 73;
- да = 0, немає = 1: 33, 66, 74, 75.

8. Почуття провини: да = 1, немає = 0: 5, 8, 16, 24, 32, 40, 47, 54, 61, 67.

Індекс ворожості включає в себе 5 - ю і 6 - ю шкали, а індекс агресивності (прямий або мотиваційної) включає в себе шкали 1, 3, 7 - ю.

Нормою агресивності є величина її індексу, що дорівнює 21 ± 4 . Норма ворожості дорівнює 6, $5-7 \pm 3$. При цьому звертається увага на можливість досягнення певної величини, що показує ступінь прояву агресивності.

Додаток Е

Шкала самооцінки Розенберга

Інструкція: нижче наведено список тверджень, пов'язаних з Вашим загальним відчуттям щодо себе. Якщо Ви повністю погоджуєтесь, обведіть «**ПП**». Якщо Ви погоджуєтесь з твердженням, обведіть «**П**». Якщо Ви не погоджуєтесь, обведіть «**НП**». Якщо Ви повністю не погоджуєтесь, обведіть «**ПНП**».

1	Загалом, я задоволений (-на) собою.	ПП	П	НП	ПНП
2*	Час від часу, я думаю, що я ні на що не здатний (-а).	ПП	П	НП	ПНП
3	Я відчуваю, що у мене є багато хороших якостей.	ПП	П	НП	ПНП
4	Я можу робити різні речі, як і більшість інших людей.	ПП	П	НП	ПНП
5*	Я відчуваю, що особливо не маю чим пишатися.	ПП	П	НП	ПНП
6*	Іноді я почуваюсь ні на що не здатним (-ою).	ПП	П	НП	ПНП
7	Я відчуваю, що я цінний (-а), принаймні, що я на рівних з іншими.	ПП	П	НП	ПНП
8*	Я хотів (-ла) би мати більше поваги до себе.	ПП	П	НП	ПНП
9*	Загалом, я схильний (-а) думати, що я невдаха.	ПП	П	НП	ПНП
10	Я позитивно ставлюсь до себе.	ПП	П	НП	ПНП

Підрахунок балів: ПП = 3 бали, П = 2 бали, НП = 1 бал, ПНП = 0 балів.

Пункт з зірочкою оцінюються навпаки: ПП = 0 балів, П = 1 бал, НП = 2 бали, ПНП = 3 бали. Додайте бали, отримані по кожному з 10 пунктів. Чим вища сума балів, тим вищою є самооцінка.

Додаток Ж

Дослідження самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейн (модиф. А. Прихожан)

Інструкція. Сторони людської особистості можна умовно зобразити вертикальною лінією, нижня точка якої буде символізувати найнижчий розвиток, а верхня – найвищий. Вам пропонується сім таких ліній. Вони позначають: 1) здоров'я; 2) розум, здібності; 3) характер; 4) авторитет у оточуючих; 5) вміння багато чого робити своїми руками, умілі руки; 6) зовнішність; 7) впевненість у собі.

На вертикальних лініях відзначте певними позначками, як Ви оцінюєте розвиток у себе цих якостей на даний момент часу. Після цього позначкою відзначте, при якому рівні розвитку цих якостей Ви були б задоволені собою або відчули гордість за себе. Час, відведений на заповнення шкали разом з читанням інструкції, 10–12 хв.

Обробка та інтерпретація результатів.

Обробка проводиться за шістьма шкалами (перша, тренувальна – «здоров'я» – не враховується). Кожна відповідь виражається в балах. Довжина кожної шкали 100мм, відповідно до цього відповіді педагогів отримують кількісну характеристику (наприклад, 54мм = 54 балів).

За кожною із шести шкал визначаються:

- рівень домагань – відстань в мм від нижньої точки шкали («0») до знаку «х»;
- рівень самооцінки – від «0» до знаку «-»;
- значення розбіжності між рівнем домагань і самооцінкою – відстань від знаку «х» до знаку «-», якщо рівень домагань нижче самооцінки, він виражається від'ємним числом.

Розрахувати середню величину кожного показника рівня домагань і самооцінки за всіма шкалами.

Рівень домагань. Норму, реалістичний рівень домагань, характеризує результат від 60 до 89 балів. Оптимальний – порівняно високий рівень – від 75 до 89 балів, підтверджує оптимальне представлення про свої можливості, що є важливим чинником особистісного розвитку. Результат від 90 до 100 балів зазвичай засвідчує нереалістичне, некритичне ставлення педагогів до власних можливостей. Результат менше 60 балів свідчить про занижений рівень домагань, він – індикатор несприятливого розвитку особистості.

Рівень самооцінки. Кількість балів від 45 до 74 («середня» і «висока» самооцінка) засвідчують реалістичну (адекватну) самооцінку.

Кількість балів від 75 до 100 і вище свідчить про завищену самооцінку і вказує на певні відхилення у формуванні особистості. Завищена самооцінка може підтверджувати особистісну незрілість, невміння правильно оцінити результати своєї діяльності, порівнювати себе з іншими; така самооцінка може вказувати на суттєві викривлення у формуванні особистості – «закритості для досвіду», нечутливості до своїх помилок, невдач, зауважень та оцінок оточуючих. Кількість балів нижче 45 вказує на занижену самооцінку (недооцінку себе) і свідчить про крайнє неблагополуччя у розвитку особистості. За низькою самооцінкою можуть ховатися два абсолютно різних психологічних явища: справжня невпевненість в собі і «захисна», коли декларування (самому собі) власного невміння, відсутність здатності і тому подібного дозволяє не докладати жодних зусиль.

Методика визначення видів самооцінки

Інструкція. Уважно прочитайте список і складіть з нього два ряди по 10 – 20 слів у кожному.

Перший ряд мають утворювати слова, які, на Вашу думку, описують позитивні риси Вашого ідеалу. В другий ряд слід вписати слова, які характеризують антиідеал. Це еталонні ряди.

Потім Ви маєте вибрати з позитивного та негативного рядів ті слова, що позначають риси, притаманні саме Вам. Орієнтуватися треба не на міру вираженості, а тільки на наявність чи відсутність тієї чи іншої риси.

З еталонних рядів Ви вибираєте ті слова-риси (якості), які, на Вашу думку, відзначають у Вас колеги (вихованці).

Список слів, що характеризують якості особистості:

Акуратність, активність, альтруїзм. Безтурботність, безвільність, безкорисливість, безстрашність, безхарактерність, безцеремонність, боязкість.

Ввічливість, вдумливість, веселість, вірність, витривалість, вразливість. Гордість, грубість, гуманність. Делікатність, діловитість, дисциплінованість, доброзичливість, доброта, довірливість. Егоїстичність, ентузіазм.

Жадібність, жорстокість, життєрадісність. Заздрість, зарозумілість, злопам'ятність. Ініціативність, імпульсивність. Комунікабельність, критичність.

Легковір'я, лицемірство. Мрійливість, мовчазність, мстивість, м'якість.

Наївність, наполегливість, неухважність, незворушність, незалежність, непрактичність, невибагливість, нерішучість, нестриманість, нервозність, ніжність. Образливість, організованість, обережність. Пасивність, підозрілість, підприємливість, привабливість, привітність, принциповість, поетичність, пунктуальність. Рішучість, розсудливість. Самолюбство, самостійність, самовпевненість, стриманість, скромність, сором'язливість, сміливість, старанність, співчутливість. Тактовність, терпимість, точність. Хвалькуватість, хитрість, хоробрість, холодність. Цілеспрямованість. Чесність.

Обробка даних.

Кількість вибраних з ряду слів-якостей ділять на загальну кількість слів у еталонному ряді. Якщо коефіцієнт позитивного ряду близький до одиниці, то педагог, певно, переоцінює себе; результат, який наближається до нуля, свідчить про недооцінку себе, підвищену самокритичність; коли результат близький до 0,5 – самооцінка середня, близька до адекватної, педагог сприймає себе досить критично.

Так само визначають коефіцієнт за негативним рядом. У цьому випадку результат, близький до нуля, свідчить про завищену самооцінку; близький до одиниці – про занижену; а близький до 0,5 – про нормальну.

Методики вивчення загальної самооцінки

Інструкція. Заповніть опитувальник, що містить 32 судження, з приводу яких можливі п'ять варіантів відповідей. Кожна відповідь кодується балами за схемою:

дуже часто – 4,

часто – 3,

іноді – 2,

рідко – 1,

ніколи – 0.

1. Мені хочеться, щоб мої друзі підбадьорювали мене.
2. Постійно відчуваю свою відповідальність за процес роботи.
3. Мене хвилює моє майбутнє.
4. Багато хто ненавидить мене.
5. Я менш ініціативна, ніж інші.
6. Мене хвилює мій психічний стан.
7. Я боюсь здатися невігласом.
8. Зовнішність інших набагато привабливіша, ніж моя.
9. Я боюсь виступати з промовою перед незнайомими людьми.
10. Я часто роблю помилки.
11. Шкода, що я не вмію говорити з людьми так, як слід.
12. Шкода, що мені не вистачає впевненості у собі.
13. Я воліла би, щоб інші люди частіше схвалювали мої дії.
14. Я занадто скромна.
15. Моє життя марне.
16. Багато хто неправильно думає про мене.
17. Мені ні з ким поділитися своїми думками.
18. Люди чекають від мене забагато.

19. Люди не дуже цікавляться моїми досягненнями.
20. Я трохи соромлюсь.
21. Я відчуваю, що багато людей не розуміє мене.
22. Я не відчуваю себе у безпеці.
23. Я часто хвилююсь, та даремно.
24. Я почуваю себе ніяково, коли входжу до кімнати, де вже сидять люди.
25. Я почуваю себе скуто.
26. Я відчуваю, що люди говорять про мене за моєю спиною.
27. Я впевнена, що люди майже все сприймають легше, ніж я.
28. Мені здається, що зі мною має статись якась прикрість.
29. Мене непокоїть думка про те, як люди ставляться до мене.
30. Шкода, що я не вельми комунікабельна.
31. У суперечках я висловлююсь тільки тоді, коли впевнена у своїй правоті.
32. Я думаю про те, чого чекають від мене інші.

Обробка даних.

Для виявлення рівня самооцінки потрібно підсумувати бали за всіма 32 судженнями. Сума балів:

від 0 до 25 – свідчить про високий рівень самооцінки, за якого людина, як правило, не обтяжена «комплексом неповноцінності», правильно реагує на зауваження і рідко піддає сумніву власні дії;

від 26 до 45 – свідчить про середній рівень самооцінки, коли людина рідко страждає від «комплексу неповноцінності» й лише іноді намагається підлаштуватися під думку інших;

від 46 до 128 – вказує на низький рівень самооцінки, за якого людина болісно сприймає критичні зауваження на свою адресу, намагається завжди зважати на думку інших і часто страждає від «комплексу неповноцінності».

Тест «Дерево»

Інструкція. Роздивитись дерево. Ви бачите на ньому і поряд багато чоловічків. Який чоловічок нагадує Вам себе, Вашому настрою і положенню? Виберіть його, обведіть його червоним олівцем, поясніть свій вибір. Тепер зеленим олівцем обведіть того чоловічка, яким Ви хотіли б стати і на чиєму місці опинитися.

Ключ

Позиції №1, 3, 6, 7 – характеризують установку на подолання перешкод.

№2, 11, 12, 16, 17, 18, 19 – активна життєва позиція та показники комунікабельності, дружньої підтримки, взаєморозуміння, взаємодопомоги, інколи, нехтування власними інтересами заради інших, альтруїзму.

№4 – стійкість позицій (бажання досягти успіху без подолання перешкод).

№10, 15 – впевненість у своїх силах, комфортний стан, нормальна адаптація, досить високий статус у колективі.

№9 – мотивація на розваги.

№13, 21 – потреба у зміні діяльності, у відпочинку; замкнутість, тривожність, відчуженість, образа, гнів, може бути проявом серйозних проблем в колективі або особистих негараздів.

№5 – втомлюваність, загальна слабкість, невеликий запас сил.

№8 – усунування від колективних справ, відхід у себе, замкнутість, самотійність, в деяких випадках можливі прояви суїцидальної поведінки.

№20 – безпідставне бажання бути лідером, «командувати», «щоб моє було зверху», прагнення досягти лідерства в мікрогрупах; завищена самооцінка, установка на лідерство

№14 – кризовий стан, «падіння у прірву»; незадоволення ситуацією, що склалась в колективі, бажання привернути до себе увагу, в деяких випадках – бездіяльність, пасивність як роль, демонстративно занижена самооцінка: «Я сам нічого не можу».

Декларація академічної доброчесності здобувача ступеня вищої освіти ЗНУ

Я, Безкубська Вікторія Володимирівна, студентка 2 курсу, форми навчання заочна, факультету СПП, спеціальність 053 Психологія, адреса електронної пошти viktoriya.bezkybskaya@gmail.com,

– підтверджую, що написана мною кваліфікаційна робота на тему «Взаємозв'язок між агресією та самооцінкою у підлітковому віці» відповідає вимогам академічної доброчесності та не містить порушень, що визначені у ст. 42 Закону України «Про освіту», зі змістом яких ознайомлений/ознайомлена;

– заявляю, що надана мною для перевірки електронна версія роботи є ідентичною її друкованій версії;

– згоден/згодна на перевірку моєї роботи на відповідність критеріям академічної доброчесності у будь-який спосіб, у тому числі за допомогою інтернет-системи, а також на архівування моєї роботи в базі даних цієї системи.

Дата _____ Підпис _____ ПІБ (студент) _____

Дата _____ Підпис _____ ПІБ (науковий керівник) _____