

**КИЇВСЬКИЙ ІНСТИТУТ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА
ПСИХОТЕРАПІЇ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему:

**Вплив стилів сімейного виховання на агресивну поведінку підлітків в
умовах воєнного конфлікту**

Здобувача (ки) 2 курсу КП-243 групи
Спеціальності 053 Психологія
Освітньо-професійна програма
Клінічна психологія

Ніни СААД
(прізвище та ініціали)

Керівники

Наталія ЗАВ'ЯЗКІНА, д.психол.н., проф.,
Світлана ПОЛШКОВА, д.мед.н.
(прізвище та ініціали, вчене звання, науковий ступінь)

Робота рекомендована до захисту
рішенням кафедри клінічної психології та кафедри соціальної психології

Протокол №11 від «22» червня 2026р.

Зав. кафедри клінічної психології _____ д.психол.н., с.н.с., Лисенко І.П.
підпис (наукова ступінь, вчене звання, прізвище, ім'я, по батькові)

Зав. кафедри соціальної психології _____ к.психол.н., доц., Трофімова Д.О.
підпис (наукова ступінь, вчене звання, прізвище, ім'я, по батькові)

Київ–2026

АНОТАЦІЯ

У кваліфікаційній роботі представлено дизайн емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення мікросоціальних детермінант підліткової агресії в умовах війни. Дослідницьку вибірку склали 99 підлітків віком 12–17 років із різним міграційним досвідом. У процесі роботи використано комплекс стандартизованих психодіагностичних методик (тест Л. Почебут, ADOR Е. Шефера, PSS-10, опитувальник Г. Казанцевої) та методи множинної лінійної регресії в програмі Jamovi.

Наукова новизна дослідження полягає у доведенні того, що в умовах тривалого воєнного конфлікту макросоціальний фактор сприйнятого стресу стає домінантним предиктором агресивної поведінки підлітків, повністю нівелюючи пряму прогностичну значущість стилів сімейного виховання та самооцінки. Виявлено домінування інтернальної форми реагування (самоагресії) та високозначущі гендерні відмінності: дівчата значно частіше спрямовують гнів на власну особистість, ніж хлопці.

Ключові слова: підліткова агресія, самоагресія, воєнний конфлікт, сприйнятий стрес, стилі сімейного виховання, самооцінка, лінійна регресія.

ABSTRACT

The qualification thesis presents an empirical research design aimed at investigating the microsocial determinants of adolescent aggressive behavior under wartime conditions. The research sample comprised 99 adolescents aged 12–17 with diverse migration backgrounds. A complex of standardized psychometric tools (L. Pochebut's test, E. Schaefer's ADOR, PSS-10, G. Kazantseva's questionnaire) and multiple linear regression models in Jamovi software were utilized.

The scientific novelty lies in proving that under conditions of prolonged military conflict, the macrosocial factor of perceived stress becomes the dominant predictor of adolescent aggressiveness, completely overriding the direct predictive significance of parenting styles and self-esteem. The dominance of

internal coping (self-aggression) and highly significant gender differences were revealed: girls target anger at their own personality significantly more often than boys.

Keywords: adolescent aggression, self-aggression, military conflict, perceived stress, parenting styles, self-esteem, linear regression.

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ADOR – A dolescent Description Of Relations (опитувальник «Поведінка батьків і ставлення підлітків до них»)

AUT –Autonomy (шкала автономності в методиці ADOR)

DIR – Directiveness (шкала директивності в методиці ADOR)

HOS – Hostility (шкала ворожості в методиці ADOR)

NED – Inconsistency (шкала непослідовності в методиці ADOR)

POZ – Positivity (шкала позитивного інтересу в методиці ADOR)

PSS-10 – Perceived Stress Scale (10-пунктова шкала сприйнятого стресу)

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1 Теоретичний аналіз впливу стилів сімейного виховання на підліткову агресію.	
1.1 Феномен агресії та особливості її прояву у підлітків в науковій літературі.....	10
1.2 Характеристика стилів сімейного виховання як детермінант розвитку особистості.....	24
1.3 Вплив стилів сімейного виховання на агресивну поведінку підлітків в умовах сучасного соціального контексту.....	31
Висновки до розділу 1.....	35
РОЗДІЛ 2 Процедура та методи емпіричного дослідження впливу сім'ї на психологічний стан підлітків	
2.1 Обґрунтування вибору психодіагностичного інструментарію	37
2.2 Характеристика дослідницької вибірки.....	43
Висновки до розділу 2.....	47
РОЗДІЛ 3 Емпіричний аналіз взаємозв'язку стилів виховання, агресії, стресу та самооцінки у підлітків	
3.1 Аналіз результатів емпіричного дослідження.....	49
3.2 Взаємозв'язок стилів сімейного виховання та форм агресивної поведінки.....	69
3.3 Практичні рекомендації щодо профілактики деструктивної агресивності підлітків.....	81
Висновки до розділу 3.....	98
ВИСНОВКИ.....	100
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	102
ДОДАТКИ	110

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасний стан розвитку українського суспільства характеризується тривалим перебуванням в умовах повномасштабного воєнного конфлікту, що виступає потужним макросоціальним стресором для всіх верств населення, а особливо для підлітків. Підлітковий вік є критичним періодом формування особистості, дефініції кордонів «Я» та засвоєння моделей соціальної взаємодії. В умовах війни природна підліткова імпульсивність посилюється хронічною невизначеністю та загрозою безпеці, що часто трансформується у деструктивні форми агресивної поведінки.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення ролі сім'ї як первинного інституту соціалізації в кризових умовах. Традиційні підходи до вивчення стилів сімейного виховання потребують доповнення аналізом їхньої медіаторної ролі: сім'я може виступати або як «безпечна база», що нівелює зовнішній стрес, або як додатковий чинник напруженості, що провокує перехід стресу в агресію. Наукова новизна роботи полягає у комплексному дослідженні взаємозв'язку між суб'єктивним сприйняттям батьківського виховання, рівнем актуального стресу та специфічними формами агресії (зокрема, емоційною та самоагресією) у підлітків, які зростають безпосередньо в умовах воєнного конфлікту.

Теоретико-методологічну основу дослідження складають:

На теоретичному рівні: фундаментальні положення вікової, клінічної та соціальної психології щодо детермінації та функціональної структури агресивної поведінки (А. Бандура, Л. Берковіц, Е. Фромм); етологічний підхід до розуміння природи внутрішньовидової агресії (К. Лоренц);

На концептуальному рівні: класичні теорії та моделі стилів сімейного виховання і батьківського ставлення (Д. Баумрінд, Е. Маккобі, Дж. Мартін); кільцева модель батьківської поведінки та концепція дитячого сприйняття

мікросоціального середовища (Е. Шефер); теорія психологічного контролю (Б. Барбер); положення теорії прив'язаності як базового буфера психіки (Дж. Боулбі, М. Ейнсворт);

На рівні вітчизняних та сучасних кризових досліджень: суб'єктно-генетичний підхід української психологічної школи до аналізу самосвідомості та внутрішньої саморегуляції особистості (М. Боришевський); концепція життестійкості, резильєнтності та екологічності персонального простору в кризових умовах (Т. Титаренко); а також сучасні емпіричні дослідження та клінічні протоколи вивчення впливу воєнних дій і вимушеного переміщення на ментальне здоров'я молоді (D. Bürgin, C. Catani, R. Goto).

Об'єктом дослідження є агресивна поведінка в підлітковому віці.

Предметом дослідження є психологічні особливості впливу стилів сімейного виховання на прояви агресивної поведінки підлітків.

Мета роботи: обґрунтувати психологічні механізми взаємозв'язку між стилями сімейного виховання та формами агресивної поведінки підлітків в умовах воєнних дій в Україні, визначивши роль сприйнятого стресу та самооцінки у цьому процесі.

Завдання роботи:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення феномену агресії та стилів сімейного виховання в науковій літературі.
2. Виявити особливості прояву різних форм агресивної поведінки підлітків в умовах тривалих воєнних дій.
3. Встановити взаємозв'язок між сприйняттям підлітками стилів батьківського виховання та рівнем їхнього суб'єктивного стресу.
4. Визначити характер впливу стилів сімейного виховання на формування самооцінки підлітків.

5. Розробити практичні рекомендації щодо профілактики деструктивної агресивності підлітків у кризових умовах.

Методи дослідження:

Теоретичні: аналіз, систематизація та узагальнення наукових джерел з проблеми дослідження.

Емпіричні: опитувальник агресивності Л. Г. Почебут; опитувальник Е. Шефера «Поведінка батьків та ставлення дітей до них» (ADOR); тест-опитувальник самооцінки Г. Казанцевої; шкала сприйнятого стресу (PSS-10); авторська соціально-демографічна анкета.

Методи математико-статистичного аналізу: обчислення коефіцієнта α Кронбаха для оцінки надійності шкал; t-критерій Стюдента для незалежних вибірок; однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA); кореляційний аналіз (r-Пірсона); множинний лінійний регресійний аналіз. Статистична обробка даних виконана у програмі Jamovi.

Характеристика дослідницької вибірки: у дослідженні взяли участь 99 підлітків віком від 12 до 17 років, які на момент опитування проживали на території України (весь час перебували в країні – 45,5%; виїжджали, але повернулися – 40,4%) або перебували за кордоном як вимушені мігранти в Польщі, Німеччині та Естонії (14,1%). За статевою ознакою вибірка включає 54,5% дівчат та 45,5% хлопців; 72,7% респондентів виховуються у повних родин.

Дослідницькі питання:

1. Яким чином суб'єктивно сприйнятий тип батьківського виховання корелює з проявом підлітком конкретної форми агресії?
2. Чи виступає високий рівень сприйнятого воєнного стресу значущим предиктором самоагресії у сучасних підлітків?
3. Яким є характер впливу різних стилів сімейного виховання на формування рівня самооцінки підлітків та чи може адекватне самоставлення нівелювати агресивні реакції в кризових ситуаціях?

Теоретична значущість полягає у поглибленні та деталізації наукових уявлень про психологічні механізми трансформації зовнішнього воєнного стресу в деструктивні та аутоагресивні патерни поведінки через медіаторну роль стилів сімейного виховання та особливості самосвідомості підлітків.

Практична значущість визначається можливістю безпосереднього впровадження розробленої профілактичної програми та практичних рекомендацій у діяльність практичних психологів закладів освіти, центрів психосоціальної реабілітації та консультативних служб для оптимізації сімейної взаємодії та зниження рівня підліткової аутоагресії в кризових умовах воєнного стану.

Апробація результатів дослідження

Результати дослідження висвітлено у науковій статті «Психологічні особливості проявів агресивної поведінки підлітків в умовах воєнного конфлікту» опублікованій у фаховому періодичному виданні «Київський журнал сучасної психології та психотерапії» №1(11), 2026, що індексується в міжнародних наукометричних базах та здійснює рецензування наукових матеріалів.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВПЛИВУ СТИЛІВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА ПІДЛІТКОВУ АГРЕСІЮ

1.1 Феномен агресії та особливості її прояву у підлітків в науковій літературі

Поняття агресія має давнє походження й бере свій початок від латинського слова «*aggresio*», що означає «напад», «порушення кордонів», «рух уперед». Спершу цей термін використовувався в юридичному та військовому контекстах, позначаючи активні дії однієї сторони проти іншої, спрямовані на захоплення території або встановлення переваги. Згодом агресія стала категорією, яка цікавить психологію, соціологію, медицину та педагогіку, оскільки прояви насильницької або руйнівної поведінки виникають не лише між державами, а й між людьми в повсякденному житті.

Під агресією в психології зазвичай розуміють свідомі дії суб'єкта, спрямовані на заподіяння або намір завдати шкоди об'єкту впливу. Ерік Фромм розглядає агресію не як однозначно негативне явище, а як багатовимірний феномен, що має різне походження та різні функції. На його думку, агресія може бути природною реакцією, пов'язаною з виживанням – наприклад, коли людина захищається від загрози або бореться за власні межі та безпеку. Така агресія є адаптивною, тимчасовою і припиняється після зняття загрози. Проте існує інший тип агресії – деструктивна, яка не має біологічної необхідності. Вона не спрямована на захист, а на завдання болю, приниження або руйнування заради отримання внутрішнього задоволення чи відчуття влади. Саме ця форма агресії, за Фроммом, є специфічно людською, оскільки її корені лежать у психологічних факторах:

страху, відчутті безсилля, патологічному прагненні контролю та незадоволених потреб. [7]

Відомий психолог Елліот Аронсон розглядає агресію, як поведінку, яка не виникає сама по собі, а формується впливом соціального контексту і взаємодії між людиною та середовищем. На його думку, агресія – це не лише результат внутрішніх імпульсів, а наслідок ситуаційних чинників: фрустрації, відчуття неповноцінності, приниження, соціального відторгнення, а також моделей поведінки, які підліток спостерігає у своєму оточенні. Аронсон підкреслює роль навчання через спостереження: агресія посилюється тоді, коли вона приносить результат – коли завдяки їй людина отримує увагу, владу чи бажаний ресурс. [30]

Інша концепція, яку називають еволюціоністською, розглядає агресію як вроджену особливість поведінки і бере свій початок у роботах Конрада Лоренца. Він тлумачить агресію не як патологію чи суто негативне явище, а як вроджений, життєво необхідний інстинкт боротьби, притаманний більшості живих істот, включаючи людину. Згідно з його підходом, агресивна енергія генерується в організмі безупинно і повинна час від часу «випускатися», навіть за відсутності зовнішніх стимулів. Лоренц підкреслює позитивне еволюційне значення внутрішньовидової агресії: вона забезпечує виживання виду, слугуючи для захисту території, регулювання популяції, статевого відбору та, парадоксально, для формування міцних соціальних зв'язків через перенаправлення агресії на зовнішній об'єкт – спільного ворога.

Проте Лоренц зауважує, що у людини, на відміну від тварини, природні гальмівні механізми, які запобігають вбивству особи свого виду, виявилися недостатньо розвиненими або нейтралізованими внаслідок швидкого технічного і культурного прогресу. Це призводить до аномального, руйнівного характеру людської внутрішньовидової агресії. [31, 61]

Історико-психологічний аналіз феномену агресії, здійснений Мойсєвою О.Є. (2015), демонструє принципове розходження між провідними теоретичними концепціями за джерелом походження агресії. На одному полюсі знаходяться ті теорії, які розглядають агресію як ендогенну, внутрішню силу. Сюди належить етологічний підхід К. Лоренца, де агресія трактується як вроджений інстинкт боротьби, необхідний для виживання виду та гомеостазу організму, а також психодинамічна концепція З. Фрейда, яка пояснює агресію як прояв деструктивного інстинкту смерті, спрямованого назовні. Спільним для цих шкіл є розуміння агресії як автономного драйву, який накопичується і потребує розрядки, незалежно від зовнішніх обставин.

На противагу внутрішнім теоріям стоять концепції, які бачать агресію як екзогенну, реактивну або набуту форму поведінки. До цієї групи відносяться теорія фрустрації Дж. Доллард, Н. Міллер, які встановлюють прямий причинно-наслідковий зв'язок між зовнішньою перешкодою та агресивною реакцією на неї. Втім, більш впливовим є соціально-когнітивний підхід А. Бандура, який відводить вирішальну роль соціальному навчінню. Згідно з цим поглядом, агресивна поведінка не є ні інстинктом, ні обов'язковим наслідком фрустрації, а вибором, що засвоюється через спостереження, імітацію та систему підкріплень. Це підкреслює активну роль когнітивних процесів особистості в оцінці ситуації та прогнозуванні наслідків агресивних дій. [9]

Однією з найбільш впливових концепцій, що розглядає агресію, як екзогенну, реактивну форму поведінки, є фрустраційно-агресивна гіпотеза, вперше сформульована у 1939 році дослідниками Єльської групи (Дж. Доллард, Н. Міллер). Ця гіпотеза постулює прямий причинно-наслідковий зв'язок: будь-яка фрустрація неминуче призводить до агресії, а будь-яка агресія є наслідком фрустрації. Під фрустрацією розуміється перешкода на

шляху досягнення цілі або задоволення потреб, що викликає у людини стан емоційної напруги та незадоволення.

Проте з часом ця модель була уточнена іншими науковцями, зокрема Л. Берковіцем. Він стверджував, що фрустрація не обов'язково веде до агресії, а лише створює психологічну готовність до неї, викликаючи негативний емоційний стан – злість або гнів. Таким чином, фрустрація породжує схильність до агресивної поведінки, а сам акт агресії виникає лише за наявності відповідних зовнішніх стимулів – агресорів або когнітивних інтерпретацій ситуації як загрози. [11]

Попри суттєві відмінності між цими теоретичними позиціями, вони не є взаємовиключними. Навпаки, у своїй сукупності вони формують цілісну систему наукових уявлень про природу, механізми та закономірності прояву агресії.

Передусім дослідники підкреслюють необхідність чітко розмежовувати впевнену, наполегливу, енергійну та цілеспрямовану поведінку від агресивної, яка має деструктивний характер і спрямована на заподіяння шкоди чи болю іншій людині [10]. Цей підхід є спільним для більшості провідних науковців, що вивчали феномен агресії.

Так, відомий дослідник Л. Берковіц визначає агресію як будь-яку форму поведінки, спрямовану на нанесення фізичної або психологічної шкоди іншій особі. Подібної думки дотримується й Девід Майєрс, який описує агресію як фізичні або вербальні дії, метою яких є заподіяння шкоди іншій людині [11].

Варто зазначити, що ці визначення не охоплюють випадки, коли шкода завдається ненавмисно або випадково, без свідомого наміру нашкодити.

Попри наявні відмінності у визначеннях поняття «агресія», більшість дослідників у галузі соціальних наук сходяться на думці, що найточніше її зміст відображає визначення, у якому враховано як намір, так і сам акт заподіяння шкоди іншій особі.

Базуючись на аналізі наукових досліджень, зрозуміло, що у сучасній психологічній науці прийнято розмежовувати поняття «агресія», «агресивність» та «агресивна поведінка». Агресивність визначають як відносно стійку особистісну властивість, що виявляється у схильності до агресивних дій і ворожості, тобто у готовності діяти агресивно. Агресія, натомість, означає конкретний акт агресивної дії або вчинку. Агресивна поведінка розуміється як цілеспрямована деструктивна активність, що суперечить суспільним нормам і правилам взаємодії людей, спрямована на завдання шкоди об'єктам нападу. [4]

Агресивна поведінка у підлітків має свої специфічні риси, що відрізняють її від агресії в інших вікових періодах. Вона часто поєднує в собі суперечливі мотиви – прагнення самоствердитися отримати визнання серед однолітків і водночас протест проти дорослих. Агресивні дії можуть бути не лише реакцією на зовнішні подразники, а й способом вираження внутрішнього конфлікту, незадоволення собою чи потреби в емоційному контакті. Для підлітків характерна схильність до імпульсивних, емоційно забарвлених реакцій, де агресія часто має ситуативний, а не цілеспрямований характер.

У науковій літературі існують різні підходи до класифікації агресії: за формою прояву (фізична, вербальна, непряма), за спрямованістю (зовнішня чи аутоагресія), за мотивацією (ворожа або інструментальна). Проте одним із найбільш визнаних та широко застосовуваних інструментів, що системно описують різновиди агресивної поведінки, є опитувальник Басса-Даркі. Він дозволяє не лише визначити загальний рівень агресії, але й розмежувати її окремі форми, що робить методику особливо цінною для психологічних досліджень підлітків.

Психологи А. Басс і А. Дарка виділяють наступні види агресії у підлітків:

- Фізична агресія (напад) – це застосування фізичної сили проти іншої людини.

- Непряма агресія – агресивність, яка виявляється не безпосередньо, а опосередковано, наприклад, через поширення чуток, пліток, а також через емоційні вибухи у вигляді крику, тупотіння ногами тощо.

- Дратівливість – схильність швидко збуджуватися, проявляти грубість, запальність, нетерплячість у спілкуванні з іншими.

- Негативізм – опозиційна форма поведінки, спрямована проти авторитетів, дорослих або педагогів; може виражатися як у пасивному опорі, так і в активних діях, спрямованих проти встановлених вимог, правил чи законів.

- Образа – почуття ворожості або заздрості до оточення, що зумовлене гнівом чи незадоволенням собою, іншими людьми або світом загалом, часто через реальні чи уявні страждання.

- Недовірливість – тенденція з підозрою ставитися до інших, очікування від них недобрих намірів, насторожене й обережне ставлення до людей.

- Вербальна агресія – словесне вираження негативних почуттів, що може проявлятися як у формі (крик, сварка, вереск), так і в змісті висловлювань (погрози, прокльони, образи).

- Відчуття провини – форма агресії, спрямована на себе, проявляється в тому, що людина вважає себе поганою, неправильною або винною перед іншими, що може викликати самозвинувачення чи самопокарання. [28]

Класифікація Басса та Даркі є теоретичною основою для багатьох сучасних теорій та методик, зокрема для опитувальника агресивності Л.Г. Почебут, який буде використаний в емпіричній частині роботи та дозволив виміряти різні форми агресії. Л.Г. Почебут виділяє п'ять форм агресії, а саме вербальну, фізичну, предметну, емоційну та самоагресію.

Агресивна поведінка підлітків формується під впливом різних внутрішніх і зовнішніх чинників, які взаємодіють між собою та визначають, як саме проявляється агресія.

Дисертаційне дослідження Кравчук (2002) підкреслює, що агресивна поведінка підлітків формується під впливом як суб'єктивних, так і об'єктивних факторів. До об'єктивних чинників, що зумовлюють виникнення в підлітковому середовищі мотивації до агресії, насильства й жорстокості, належать соціально-економічні умови життя суспільства. Зокрема, економічна нестабільність, безробіття, соціальна нерівність та різке розшарування населення на заможних і малозабезпечених створюють підґрунтя для формування відчуття несправедливості й напруженості серед молоді. Додатковим дестабілізуючим фактором є активна демонстрація у засобах масової інформації привабливих зразків споживацького способу життя, що сприяє зростанню фрустрації та соціальної заздрості.

Важливу роль у цьому процесі відіграє також зниження морально-етичних вимог особистості до себе та суспільства, втрата культурних і духовних цінностей, а також послаблення почуття особистої відповідальності. Сукупність цих обставин формує соціальне середовище, сприятливе для виникнення у неповнолітніх схильності до агресивних і жорстоких форм поведінки.

До суб'єктивних причин належать індивідуально-психологічні особливості підлітків, зокрема психічні аномалії та хронічні захворювання нервової системи, які можуть провокувати агресивні реакції. Так, у підлітків із певними психічними розладами, наприклад при епілепсії, нерідко спостерігаються різкі зміни настрою, підвищена дратівливість, ворожість і агресивне ставлення до оточення, що свідчить про вплив біологічних чинників на формування девіантної поведінки. [14]

Серед численних і взаємопов'язаних факторів, що зумовлюють прояви агресивної поведінки, можна виокремити кілька основних груп.

По-перше, це індивідуальний чинник, який діє на рівні психобіологічних передумов асоціальної поведінки та зумовлює труднощі соціальної адаптації особистості. Його дія проявляється у вроджених або набутих особливостях нервової системи, темпераменту та емоційної стабільності, які впливають на схильність до агресії.

У процесі дослідження зазначеної проблематики було встановлено, що до таких характеристик можна віднести нестійкість ціннісних орієнтацій, поверхневі інтереси та захоплення, недостатній рівень духовних запитів, а також відсутність стійких пізнавальних інтересів. Сукупність цих рис робить підлітків більш уразливим до проявів агресії з боку однолітків і водночас підвищує ймовірність виникнення власних агресивних реакцій.

Проведений аналіз літератури дозволив визначити низку індивідуально-психологічних рис, які найчастіше спостерігаються у підлітків з вираженою агресивністю. До них належать: дратівливість, емоційна чутливість, ригідність, конфліктність у спілкуванні, схильність до упередженої атрибуції ворожості, порушення сенситивності, дезадаптованість, а також переважання інтернального локусу контролю.

По-друге, значну роль відіграє психолого-педагогічний чинник, пов'язаний із недоліками сімейного та шкільного виховання. Непослідовність або жорстокість у виховному процесі, відсутність емоційної підтримки з боку дорослих, а також низький рівень педагогічної культури батьків і вчителів можуть спричиняти формування у підлітків агресивних способів реагування на життєві ситуації.

Третім важливим є соціально-психологічний чинник, який охоплює несприятливі особливості міжособистісних взаємин неповнолітнього з найближчим оточенням – у сім'ї, шкільному колективі чи серед ровесників на вулиці. Конфліктні стосунки, відчуження, нерозуміння або тиск із боку соціального середовища створюють передумови для розвитку агресивності.

Крім того, варто враховувати особистісний чинник, що полягає у свідомому, вибіркового ставленні підлітків до власного соціального середовища. Прагнення знайти групу, яка відповідає його інтересам і потребам, іноді призводить до приєднання до асоціальних або девіантних спільнот, де агресивна поведінка розглядається як норма.

Останнім, але не менш значущим, є соціальний чинник, який відображає вплив загальних соціальних і соціально-економічних умов існування суспільства. Соціальна нерівність, безробіття, культурна деградація та відсутність належної підтримки з боку державних і виховних інститутів створюють сприятливий ґрунт для виникнення агресивної поведінки. Її витоки часто криються у педагогічній і соціальній занедбаності, а також у різноманітних відхиленнях фізичного чи психічного здоров'я неповнолітніх. [3, 15, 32]

Характер агресивної поведінки підлітків значною мірою визначається статевими та індивідуально-психологічними особливостями. Щербак (2015) у своїй науковій статті зазначає, що результати численних наукових досліджень свідчать про наявність виражених гендерних відмінностей у проявах агресії в підлітковому віці. Зокрема, встановлено, що агресивна поведінка частіше спостерігається у хлопців, ніж у дівчат, а співвідношення випадків антисоціальних вчинків становить приблизно 10:1.

Ці відмінності пояснюються як статевим диморфізмом і загальними закономірностями психічного розвитку, так і специфічними проявами маскулінності та фемінності. Для хлопців упродовж усіх вікових етапів характерне домінування фізичної агресії та негативізму, тоді як для дівчат – переважно вербальної агресії та емоційної напруги.

Хлопці-підлітки зазвичай виявляють агресію відкрито й безпосередньо; вона часто є менш контрольованою та більш імпульсивною. У той же час суспільні стереотипи щодо «належної» поведінки дівчат формують у них тенденцію до пригнічення агресивних проявів. Дівчат з раннього віку

частіше навчають стримувати емоції, що призводить до заміщення фізичної агресії вербальною. Це також пов'язано з тим, що дівчата випереджають хлопців у темпах фізичного та психічного розвитку.

Агресивні дівчата, як правило, характеризуються підвищеною дратівливістю, образливістю та певними відхиленнями у статеврольовій поведінці. Їхня фізична агресія частіше спрямована на осіб протилежної статі, тоді як у хлопців вона переважно адресована одноліткам своєї статі. [1]

У результаті аналізу та узагальнення наукових праць українських дослідників останнього десятиліття – зокрема Ю. Гарасимів, Т. Прищепи, О. Романової та Т. Тимофієнко – було виокремлено основні мотиви, що лежать в основі агресивної поведінки підлітків. До найбільш поширених з них належать: прагнення помсти за пережиті образи чи страждання; намагання розв'язати внутрішньо особистісні або міжособистісні конфлікти; потреба у самоствердженні; бажання завдати шкоди чи болю іншій особі; а також прагнення усунути перешкоди, які заважають задоволенню власних потреб. [2]

Наслідки агресивної поведінки підлітків можуть проявлятися у різних сферах життя та мати як тимчасовий, так і довготривалий характер. Зокрема, агресивність підлітків часто призводить до конфліктів з однолітками, батьками та педагогами, що ускладнює міжособистісні стосунки й негативно впливає на соціальну адаптацію. Такі прояви зумовлюють зниження успішності та ефективності освітнього процесу, оскільки емоційна напруга й конфліктність заважають нормальній навчальній діяльності.

Крім того, агресивна поведінка сприяє дезадаптації підлітків в соціальному середовищі, що може проявлятися у відчуженні, ізоляції або, навпаки, у прагненні до асоціальних груп. У подальшому це підвищує ризик формування девіантних форм поведінки в дорослому віці, зокрема

правопорушень, насильницьких дій чи інших соціально неприйнятних реакцій. Таким чином, агресія в підлітковому віці може стати основою для закріплення стійких агресивних рис особистості та формування різних її видів і форм.

Феномен агресивної поведінки є цілісним психологічним актом, що відображає єдність усіх складових людської особистості. Природа агресії не зводиться до окремих психічних якостей, емоцій чи мотивів, а розглядається в контексті цілісної структурно організованої системи людини, де взаємодіють біологічні, емоційні, когнітивні та соціальні компоненти.

Термін «агресія» традиційно асоціюється з низкою негативних емоцій (злістю, роздратуванням), мотивів (бажання образити, принизити чи заподіяти шкоду), а також із негативними установками, наприклад, расовими чи етнічними упередженнями. Хоча ці чинники справді можуть впливати на формування агресивних дій, їх наявність не є обов'язковою умовою для прояву агресії. Людина може виявляти агресію як у стані емоційного збудження, так і в умовах холонокровності та раціонального контролю над своїми діями. [16]

Згідно з психологічними дослідженнями, агресивні реакції засвоюються людиною не лише через безпосередню участь у ситуаціях насильства чи конфлікту, але й у процесі пасивного спостереження за агресивною поведінкою інших. Таким чином, агресія може бути результатом навчання – як прямого, так і опосередкованого.

Відповідно до підходів, що трактують агресію як інстинкт або внутрішнє спонукання, поведінка людини розглядається як зумовлена впливом внутрішніх імпульсів або зовнішніх подразників, серед яких важливу роль відіграє фрустрація. Натомість представники теорій соціального навчання вважають, що агресія виникає лише за певних соціальних умов, тобто є набутою поведінкою, а не вродженою схильністю. Саме цей підхід демонструє найбільш оптимістичну позицію щодо

можливості профілактики та контролю агресії, оскільки підкреслює роль виховання, соціального досвіду та навчання у формуванні поведінкових моделей.

Більшість наукових досліджень у цій галузі зосереджуються на з'ясуванні того, як діти засвоюють моделі агресивної поведінки та за яких умов ці моделі закріплюються. Мова йде не стільки про природну еволюцію агресії впродовж життя, скільки про механізми її виникнення і стабілізації. Залишається актуальним питання: які фактори, пов'язані з умовами життя, родинним середовищем і раннім дитячим досвідом, можуть стати підґрунтям подальшої агресивності людини у дорослому віці. [17]

Багаточисленні дослідження переконливо доводять наявність тісного взаємозв'язку між негативними відносинами у системі «батьки – дитина», емоційною депривацією в сім'ї та проявами дитячої агресії. Встановлено, що у випадках, коли між дитиною та одним чи обома батьками формуються напружені, конфліктні або відчужені стосунки, коли розвиток позитивної самооцінки та адекватної Я-концепції не підтримується з боку дорослих, або коли дитина позбавлена емоційного тепла, підтримки й опіки, значно підвищується ймовірність делінквентної, асоціальної чи агресивної поведінки. Такі діти часто мають труднощі у взаєминах з однолітками, проявляють ворожість навіть стосовно власних батьків. [16]

Одним із найважливіших аспектів сімейних взаємин, який привертає особливу увагу психологів, є характер сімейного керівництва, тобто стиль виховного впливу батьків на дитину. Існують різні підходи до виховання: одні батьки займають позицію невтручання, дозволяючи підлітку поводитися на власний розсуд, фактично ігноруючи його поведінку; інші ж, навпаки, активно втручаються, застосовуючи заохочення за соціально прийнятну поведінку або покарання за агресивні чи небажані дії.

Нерідко трапляється, що батьки несвідомо заохочують агресію, наприклад, коли схвалюють прояви грубості як «захист власної гідності»,

або, навпаки, карають дитину за поведінку, прийнятну в суспільстві. Незалежно від намірів дорослих, будь-яке заохочення агресивних дій підсилює ймовірність їх повторення, сприяючи формуванню агресивних моделей поведінки.

Дослідження, присвячені вивченню зв'язку між стилем сімейного керівництва та агресивністю дітей, свідчать, що жорстокі покарання корелюють із підвищеним рівнем агресії, тоді як недостатній контроль і нагляд з боку батьків асоціюються з вищим рівнем асоціальної поведінки, що часто супроводжується проявами агресивності.

Окрім безпосередніх покарань або заохочень, батьки формують у дітей уявлення про агресію через власні поведінкові моделі. Коли дитина постійно спостерігає агресивні реакції дорослих, вона сприймає їх як норму поведінки. Якщо дитина зростає в атмосфері емоційного неприйняття, браку любові, постійного напруження або незадоволення базових потреб, у неї поступово формується відчуття небезпеки, недовіри й ворожості до світу, що згодом може трансформуватися в стійку агресивність. [19]

Таким чином, витоки агресивної поведінки підлітків найчастіше пов'язані зі сферою взаємин із дорослими – передусім батьками та педагогами, які мають найбільший вплив на формування особистості. Стиль поведінки дорослих у цих стосунках є вирішальним чинником. Зокрема, два показники – поблажливість дорослого (його готовність пробачати неправильні вчинки) і ступінь суворості покарання - визначають, якою мірою підліток схильний до агресивних реакцій.

Найбільш ефективною моделлю взаємодії дорослого з дитиною є така, за якої агресивні дії засуджуються, але без жорстких покарань. Саме така поведінка дорослих сприяє розвитку у підлітків адекватного самоконтролю, усвідомлення меж дозволеного та формуванню конструктивних способів реагування на конфліктні ситуації. [20]

Ще одним важливим чинником формування агресивних форм поведінки є взаємини дитини з однолітками. У процесі взаємодії з іншими дітьми відбувається засвоєння різних моделей поведінки – як соціально прийнятних, так і таких, що суперечать нормам суспільства. Саме у цьому середовищі нерідко виникають і закріплюються різні прояви агресивної поведінки.

Ігрова діяльність з ровесниками виконує важливу роль у соціалізації дитини, оскільки під час спільних ігор вона має змогу не лише випробовувати соціальні ролі, але й вчитися агресивним реакціям – наприклад, штовханню, ударам, образам чи вербальним проявам агресії. Подібні «шумні» ігри, у яких діти бігають, змагаються, намагаються перехитрити або навіть нашкодити один одному, можуть виступати порівняно безпечним способом засвоєння агресивних моделей, оскільки зазвичай не мають серйозних наслідків і навіть сприймаються дітьми як приємні. Більшість дітей позитивно оцінюють своїх партнерів по таких іграх, і фізичні ушкодження при цьому трапляються вкрай рідко.

Можна припустити, що діти, які часто беруть участь у подібних ігрових взаємодіях, ефективніше засвоюють і закріплюють агресивні реакції, а відтак – швидше застосовують їх у нових соціальних контекстах, зокрема під час навчання у школі чи спілкування з однолітками поза сім'єю.

Відповідно до теорії соціального навчання, взаємодія й ігри з однолітками виступають важливим механізмом засвоєння агресивних моделей поведінки. Цю позицію підтверджують численні спостереження та експериментальні дані, зокрема отримані під час вивчення дітей, які тривалий час відвідували дошкільні заклади.

Разом з тим, існує й альтернативна інтерпретація цих результатів. Вона полягає в тому, що підвищений рівень агресивності у дітей, які тривалий час перебували в дитячих садках, може бути пов'язаний не лише з особливостями спілкування з ровесниками, а й з емоційною депривацією,

спричиненою раннім розлученням із матір'ю. Відсутність постійного емоційного контакту з матір'ю в критичний період раннього дитинства може призвести до порушення формування базового почуття безпеки, що, у свою чергу, підвищує ймовірність виникнення агресивних тенденцій. Таке пояснення узгоджується з положеннями теорії прив'язаності, яка підкреслює важливість ранніх емоційних зв'язків у розвитку особистості. [21]

Ще одним вагомим чинником формування агресивної поведінки є вплив засобів масової інформації, зокрема кіно, телебачення та інших візуальних медіа. Результати експериментальних досліджень, проведених Р. Бероном і Д. Річардсоном, переконливо демонструють, що перегляд сцен насильства здатний підвищувати схильність до агресивних дій, особливо серед дітей та підлітків, які схильні до імітації побаченого. [21]

Зовнішній світ є не менш істотним чинником, який впливає на психологічний стан та поведінкові реакції підлітків. Соціальні потрясіння, економічна нестабільність, воєнні дії, карантинні обмеження створюють умови підвищеного психоемоційного напруження, що стає сприятливим ґрунтом для формування агресивних форм поведінки.

1.2 Характеристика стилів сімейного виховання як детермінант розвитку особистості

Сімейне виховання є центральним елементом формування особистості будь якої людини, що визначає її психолого-соціальний розвиток, ціннісні орієнтації, а також здатність до взаємодії з навколишнім середовищем. У широкому розумінні сімейне виховання – цілеспрямований і систематичний процес передачі соціальних, морально-етичних, психологічних та культурних норм від членів родини до дитини, який реалізується через

взаємодію та практичні стосунки між батьками та дітьми в умовах повсякденної життєдіяльності. Такий процес виховання є складовою частиною загальної соціалізації особистості, що спрямовує формування її поведінкових моделей та ідентичності. [33]

Особлива роль сім'ї полягає в тому, що саме в її межах дитина починає усвідомлювати соціальні ролі, цінності та норми, здобуває базові навички спілкування й формує перші моделі міжособистісних відносин. Сім'я виступає первинним агентом соціалізації, тобто тим середовищем, де в ранньому та підлітковому віці відбувається активне засвоєння фундаментальних норм соціальної поведінки, формування емоційної стабільності, самооцінки та власної ідентичності. Дослідження показують, що стиль сімейного виховання безпосередньо впливає на характер внутрішнього світу підлітків, його здатність до самоконтролю, емпатію та якість міжособистісних стосунків.

В підлітковому віці сімейне виховання набуває особливої значущості. Підлітковий період характеризується активним формуванням самостійності, емоційною чутливістю і підвищеною реактивністю на зовнішні впливи. Саме в цей період підліток поступово відокремлюється від батьків, проте вплив сімейних норм, цінностей і стилю взаємодії з батьками залишається одним із ключових факторів, що визначають його подальшу соціальну адаптацію та психологічну рівновагу. У наукових дослідженнях доведено, що позитивний мікроклімат сімейної взаємодії, що включає емоційну підтримку та відкриту комунікацію, сприяє формуванню стабільної самооцінки, відповідальності та умінню керувати своїми емоціями у підлітків. Навпаки, відсутність підтримки, емоційна холодність чи надмірний контроль можуть призводити до дезорганізації поведінки та девіантних проявів. [34]

Фундаментом для структурного аналізу сімейного виховання стала кільцева модель батьківської поведінки, розроблена Е. Шефером. Дослідник

відійшов від лінійного опису виховання і запропонував аналізувати його через взаємодію двох незалежних осей-континуумів: «любов – ненависть» (емоційне прийняття – відторгнення) та «автономія-контроль».

У межах цієї моделі кожен виховний стиль можна представити як точку в системі координат, де перетин осей формує чотири основні квадранти, що визначають психологічний клімат сім'ї:

1. Прийняття та автономія. Батьки демонструють теплоту та повагу до незалежності дитини. У підлітковому віці це сприяє формуванню високої самооцінки та здатності до конструктивного вирішення конфліктів.
2. Прийняття та контроль. Стиль «опіки», де емоційна близькість поєднується з надмірним обмеженням самостійності. Для підлітка це часто стає джерелом інфантильності або пасивної агресії через неможливість виявити власне «Я».
3. Відторгнення та контроль. Найбільш деструктивний квадрант, що характеризується емоційною холодністю та жорсткою регламентацією поведінки. Таке середовище є прямим предиктором формування ворожого світосприйняття та високого рівня реактивної агресії.
4. Відторгнення та автономія. Ситуація ігнорування або бездоглядності. Підліток отримує повну свободу, але відчуває себе непотрібним, що часто призводить до пошуку визнання в асоціальних групах та демонстративної агресивної поведінки.

Варто зазначити, що в операціоналізації своєї моделі Шефер виокремлює конкретні поведінкові шкали, такі як директивність, ворожість, автономія та послідовність. Саме ці характеристики, на думку дослідника, формують "образ батьків" у свідомості підлітка, що надалі визначає рівень його емоційної стійкості та способи реагування на стресові ситуації.

Особлива цінність підходу Е. Шефера полягає у фокусі на суб'єктивному сприйнятті виховання самою дитиною. Важливість вивчення саме дитячого досвіду Шефер пояснював так: «Для прогнозування розвитку особистості та соціальної адаптації дитини її власне сприйняття батьківської поведінки може бути більш значущим, ніж об'єктивна оцінка цієї поведінки стороннім спостерігачем або самими батьками» [35].

Наприклад, якщо підліток сприймає батьківський контроль не як турботу, а як «ворожий контроль», це запускає механізм психологічного захисту. В умовах такого сприйняття підліток схильний до формування стійких агресивних установок, оскільки світ бачиться йому як простір обмежень та емоційного неприйняття. Модель Шефера дозволяє глибше зрозуміти, чому ідентичні методи виховання можуть мати різний вплив залежно від емоційного контексту стосунків.

У психологічній науці проблема стилів сімейного виховання посідає важливе місце, оскільки саме стиль батьківської взаємодії з дитиною визначає характер її емоційного, поведінкового та соціального розвитку. Під стилем сімейного виховання розуміють відносно стійку систему батьківських установок, способів контролю, емоційного ставлення та комунікації з дитиною, яка проявляється в повсякденній виховній практиці.

Однією з найбільш визнаних і широко використовуваних у сучасній психології є класифікація стилів виховання, запропонована американською дослідницею Діаною Баумрінд. У межах своїх емпіричних досліджень вона виділила три основні стилі сімейного виховання, спираючись на поєднання двох ключових параметрів – рівня батьківського контролю (вимогливості) та рівня емоційної підтримки (чутливості) [36, 37].

Відповідно до цієї концепції існує три стилі виховання: авторитарний, авторитетний (або демократичний) та ліберальний (або поблажливий).

Авторитарний стиль характеризується високим рівнем батьківського контролю та низьким рівнем емоційної підтримки. Батьки, які

дотримуються цього стилю, орієнтуються на жорстку дисципліну, безумовне підкорення правилам і обмежене врахування індивідуальних потреб дитини. Комунікація в таких сім'ях, як правило, має односторонній характер: вимоги та заборони не обговорюються, а порушення правил часто супроводжується покараннями [37].

Для підлітків, які виховуються в умовах авторитарного стилю, характерними є зовнішня дисциплінованість у поєднанні з внутрішнім напруженням, зниженим рівнем автономії та труднощами в саморегуляції. Авторитарний тиск та постійна критика часто корелюють із нестабільною або заниженою самооцінкою, оскільки дитина звикає оцінювати себе виключно через призму зовнішнього схвалення або досягнутих результатів, що посилює внутрішню вразливість. Відсутність емоційної підтримки та можливості відкритого діалогу може ускладнювати формування довіри до батьків і негативно позначатися на розвитку соціальних навичок [38].

Авторитетний стиль поєднує високий рівень вимогливості з високим рівнем емоційної підтримки. Батьки встановлюють чіткі правила та межі поведінки, водночас заохочуючи самостійність дитини, відкриту комунікацію та врахування її думки. Контроль у цьому стилі має гнучкий і пояснювальний характер, а дисциплінарні заходи спрямовані не на покарання, а на навчання відповідальності [36].

Дослідження показують, що підлітки, виховані в умовах авторитетного стилю, зазвичай демонструють вищий рівень самоконтролю, соціальної компетентності та емоційної стабільності. Вони краще адаптуються до соціального середовища, здатні до конструктивного вирішення конфліктів. Визнання суб'єктності підлітка в межах авторитетного стилю сприяє формуванню адекватної та стійкої самооцінки, яка стає базовим внутрішнім ресурсом для подолання вікових криз та успішної самоактуалізації. [39].

Ліберальний стиль характеризується низьким рівнем контролю та високою емоційною залученістю батьків. У таких сім'ях батьки прагнуть

никати конфліктів, мінімізують вимоги та обмеження, надаючи дитині значну свободу у виборі поведінкової стратегії. Виховний процес часто ґрунтується на прийнятті та підтримці, проте без достатньої структурованості та послідовності [37].

Для підлітків, вихованих у межах ліберального стилю, характерними можуть бути труднощі з формуванням відповідальності, самодисципліни та здатності дотримуватись соціальних норм. Відсутність чітких меж і правил може ускладнювати процес саморегуляції та адаптації до вимог зовнішнього середовища [38].

Подальший розвиток класифікації стилів сімейного виховання пов'язаний з роботами Е. Маккобі та Дж. Мартін, які розширили модель Баумрінд, виокремивши ще один стиль – індиферентний (або байдужий). У межах двовимірної моделі автори запропонували аналізувати батьківську поведінку за двома незалежними вимірами: контроль / вимогливість та емоційна чутливість / підтримка [48]. Індиферентний стиль характеризується низькими показниками за обома параметрами та проявляється у відсутності інтересу до життя дитини, емоційної дистанції та мінімальному залученні батьків у виховний процес. Комунікація носить формальний характер, а виховні впливи є несистемними.

Підлітки, які зростають в умовах індиферентного стилю виховання, часто стикаються з дефіцитом емоційної безпеки, труднощами у формуванні прив'язаності та зниженим рівнем самоконтролю. Такий стиль вважається одним із найбільш несприятливих для гармонійного особистісного розвитку, оскільки позбавляє дитину як підтримки, так і необхідної структури.

Сучасний етап розвитку психологічної науки характеризується переходом від описових моделей сімейного виховання до аналізу глибинних механізмів впливу батьківської поведінки на емоційну автономію підлітка. Зокрема, важливим є розмежування поведінкового та психологічного

контролю, запропоноване Б. Барбером [49, 62]. На відміну від поведінкового контролю, що забезпечує структуру та моніторинг дій дитини, психологічний контроль здійснюється через втручання в емоційну сферу (маніпуляція почуттям провини, прихована агресія, вилучення любові). Дослідник доводить, що саме високий рівень психологічного контролю є ключовим предиктором формування внутрішньої напруженості та ворожості у підлітковому віці [40, 62].

У контексті становлення особистості підлітка особливу увагу привертає теорія прив'язаності [50,51]. Згідно з цією концепцією, стабільний стиль виховання сприяє формуванню безпечного типу прив'язаності, що виступає психологічним буфером проти агресивних імпульсів. Натомість тривожно-уникаючий або дезорганізований типи, що виникають в умовах емоційної депривації або авторитарного тиску, корелюють із труднощами в інтерпретації соціальних сигналів, що часто призводить до вибору агресивних стратегій поведінки як захисної реакції [41, 42].

В українській психологічній школі питання впливу сімейного середовища на розвиток особистості ґрунтовно досліджувалося в межах суб'єктно-генетичного підходу. Зокрема, М. Й. Боришевський наголошував на тому, що сім'я є первинним простором для формування внутрішньої саморегуляції дитини. За його висновками, розвиток здатності підлітка до конструктивного контролю над власними емоціями (зокрема агресією) безпосередньо залежить від визнання батьками суб'єктності дитини та підтримки її прагнення до самоствердження. [43].

Дослідження сучасної української психологині Т. М. Титаренко додають до цієї проблематики аспект життєстійкості та екологічності виховного простору. Вона зазначає, що за умов деструктивних стилів виховання відбувається порушення персонального простору підлітка, що

змушує його використовувати агресію як інструмент відновлення власних психологічних кордонів [44].

Підсумовуючи огляд теоретичних підходів, можна стверджувати, що стиль сімейного виховання виступає або як захисний буфер, що знижує рівень сприйнятого стресу у підлітка, або як додатковий хронічний чинник психологічної напруженості. В умовах деструктивної взаємодії стрес стає каталізатором агресивних проявів, оскільки виснажує когнітивні та емоційні ресурси саморегуляції. Це створює передумови для трансформації внутрішнього гніву в різні форми агресивної поведінки – від відкритої конфліктності до прихованої самоагресії.

1.3. Вплив стилів сімейного виховання на агресивну поведінку підлітків в умовах сучасного контексту

Аналіз впливу сімейного виховання на агресивну поведінку підлітків у сучасному контексті потребує принципово нового підходу, який враховує дію глобальних макросоціальних стресорів. Сьогодні українська сім'я функціонує в умовах тривалого воєнного стану, що докорінно змінює не лише повсякденний побут, а й глибинну динаміку батьківсько-дитячих стосунків. У цьому середовищі стиль сімейного виховання перестає бути статичною характеристикою – він трансформується у динамічний психологічний фільтр, який визначає, як саме зовнішня травматизація віддзеркалиться в поведінкових реакціях підлітка.

Сучасний контекст характеризується станом хронічної невизначеності, що суттєво виснажує адаптаційні ресурси як батьків, так і дітей. За таких умов агресія підлітка часто втрачає ознаки звичайної вікової опозиційності й набуває рис захисного механізму, спрямованого на відновлення суб'єктивного контролю над власним життям. Сім'я в цій системі координат

може виступати або як «безпечна гавань», що нівелює деструктивні імпульси через механізми емоційної підтримки та прийняття, або як додаткове джерело напруги, що через жорсткий контроль чи емоційне відчуження провокує перехід внутрішнього стресу у відкриту або приховану агресію.

Дослідження взаємозв'язку виховання та агресії в сучасних реаліях вимагає комплексного розгляду: від того, як стиль батьківства впливає на рівень сприйнятого стресу особистості, до того, як сформована в сім'ї самооцінка диктує вибір конкретних форм агресивної відповіді – від вербальних спалахів до саморуйнівних тенденцій. Розгляд агресії підлітка поза контекстом сімейної взаємодії та актуальної соціальної ситуації є неможливим, оскільки саме стиль виховання визначає вектор трансформації зовнішнього стресу у внутрішні поведінкові установки.

Підтвердженням тези про детермінуючу роль воєнного контексту є масштабні емпіричні дані, отримані в умовах повномасштабного вторгнення. Зокрема, дослідження Р. Гото та співавторів [45] демонструє, що тривала експозиція до воєнних подій призвела до критичного зростання показників депресії та тривоги серед української молоді, що створює підґрунтя для неконтрольованих агресивних спалахів як способу емоційної розрядки. У свою чергу, Д. Бюргін та колеги [24] наголошують, що такий макросоціальний стрес неминуче виснажує адаптаційний ресурс батьків, провокуючи регресію виховних стратегій у бік авторитарності або емоційного відчуження. Систематичний огляд впливу російсько-української війни підкреслює, що руйнування звичного соціального та освітнього середовища формує тривалий стан депривації, який негативно позначається на ментальному здоров'ї та посилює реактивну агресію підлітків [46]. При цьому воєнний контекст стає «фоновим шумом», який постійно присутній у повсякденних дискусіях підлітків про навчання та

стосунки, що значно ускладнює процеси їхньої соціальної адаптації та саморегуляції [25].

Взаємодія деструктивного сімейного середовища та воєнного фону зумовлює формування специфічного профілю агресивної поведінки підлітка, який можна диференціювати за формою спрямування та прояву. Згідно з сучасними уявленнями про структуру агресивності [47], у нинішніх реаліях особливого значення набуває емоційна агресія та ворожість. Вони виникають як результат тривалого перебування в авторитарних або індиферентних сімейних системах, де підліток сприймає батьківський контроль як «ворожий», що запускає механізми психологічного захисту. Якщо сімейне виховання базується на надмірному психологічному тиску, маніпуляціях або «вилученні любові», внутрішня напруга підлітка часто не знаходить зовнішнього виходу і трансформується у самоагресію. У поєднанні з високим рівнем сприйнятого стресу така інтерналізація конфлікту стає критичним фактором ризику, що веде до саморуйнівної поведінки.

Натомість дефіцит батьківського моніторингу та послідовності, характерний для ліберального стилю, у хаотичному воєнному середовищі стимулює розвиток екстернальної агресії – фізичної, вербальної та предметної. Не маючи внутрішніх етичних меж, сформованих через авторитетну взаємодію з дорослими, підліток використовує агресію як найпростіший інструмент розрядки фрустрації або спосіб відновлення суб'єктивного почуття сили. Важливим медіатором у цьому процесі виступає самооцінка підлітка: адекватне самосприйняття, сформоване в умовах прийняття, нівелює потребу в агресивному самоствердженні, тоді як занижена або нестабільна самооцінка змушує підлітка бачити загрозу в оточуючих і реагувати на неї випереджальною ворожістю. Таким чином, стиль сімейного виховання виступає «архітектором» форми агресії: від прихованої ворожості до відкритої конфліктності з навколишнім світом.

Провідним механізмом психологічної стійкості підлітка виступає саме авторитетний стиль виховання, який поєднує високий рівень емоційного прийняття з раціональною структурованістю вимог. Як зазначають Д. Бюргін та колеги [24], наявність «безпечної бази» в родині дозволяє підлітку ефективніше здійснювати когнітивну оцінку загрози, що суттєво знижує рівень сприйнятого стресу. В умовах відкритої комунікації агресивні імпульси не накопичуються, а трансформуються у конструктивні копінг-стратегії, що підтверджується нижчими показниками емоційної агресії у дітей з підтримуючих сімей.

Важливим внутрішнім модератором, що запобігає агресивності, є адекватна самооцінка підлітка, сформована в межах прийняття та визнання його суб'єктності. Згідно з методичними рекомендаціями щодо підтримки ментального здоров'я молоді в умовах війни [47], позитивне самосприйняття виступає «психологічним імунітетом», який робить особистість менш вразливою до зовнішніх провокацій. Підліток із достатнім рівнем самоповаги не схильний до використання фізичної чи вербальної агресії як засобу самоствердження, оскільки його базова потреба у визнанні реалізується через здорову сімейну взаємодію.

Більше того, стабільна підтримка батьків сприяє формуванню безпечного типу прив'язаності, що, за концепцією Дж. Боулбі [41], є ключовим буфером проти дезорганізації поведінки. У сучасному українському контексті, де зовнішні стресори є надпотужними, саме авторитетний стиль виховання стає тим вирішальним фактором, що запобігає переходу агресії у хронічну ворожість чи самоагресію. Гармонізація сімейної взаємодії та підтримка стабільної самооцінки підлітка є пріоритетними напрямками профілактики деструктивної поведінки в умовах тривалого соціального конфлікту.

ВИСНОВОК ДО РОЗДІЛУ 1

Теоретичний аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що агресивна поведінка підлітків є складним, багаторівневим феноменом, який не зводиться до поодиноких внутрішніх імпульсів, а формується у динамічній взаємодії біологічних передумов та соціального досвіду. У підлітковому віці агресія часто набуває специфічних рис, виступаючи одночасно інструментом самоствердження, способом протесту проти домінування дорослих та захисним механізмом у ситуаціях фрустрації базових потреб. При цьому ключовим інститутом, що визначає вектор розвитку особистості, залишається сім'я, де стиль батьківського виховання виступає первинним агентом соціалізації. Аналіз класичних моделей Е. Шефера та Д. Баумрінда, а також сучасних підходів до психологічного контролю, доводить, що саме баланс між емоційним прийняттям і раціональною вимогливістю формує здатність підлітка до конструктивної саморегуляції. Деструктивні стилі виховання, такі як авторитарний чи індиферентний, руйнують почуття базової безпеки дитини, створюючи передумови для закріплення агресивності як стійкої особистісної риси.

В особливих умовах сучасного українського контексту, обтяженого тривалим воєнним конфліктом, роль сімейного середовища трансформується у стратегічний психологічний фільтр. Війна як макросоціальний стресор виснажує адаптаційні ресурси батьків, що нерідко призводить до регресії виховних стратегій та посилення напруженості у стосунках. У такій системі координат стиль виховання визначає, чи стане зовнішня загроза поштовхом до розвитку резильєнтності, чи призведе до зростання рівня сприйнятого стресу та подальшої дезорганізації поведінки. Встановлено, що конкретна форма агресії підлітка – від відкритої фізичної чи вербальної до прихованої ворожості та самоагресії – безпосередньо корелює із суб'єктивним сприйняттям батьківського ставлення. Важливим

внутрішнім медіатором у цьому процесі виступає самооцінка: сформований у межах авторитетного стилю «психологічний імунітет» дозволяє підлітку нівелювати агресивні імпульси, тоді як порушення самосприйняття внаслідок ворожого контролю спрямовує гнів або на оточення, або на саму особистість. Таким чином, вивчення агресивної поведінки підлітків у сучасному контексті потребує інтегративного підходу, що поєднує аналіз сімейної динаміки, рівня актуального стресу та глибинних характеристик самосвідомості, що й становить підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження.

РОЗДІЛ 2. ПРОЦЕДУРА ТА МЕТОДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ СІМ'Ї НА ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАН ПІДЛІТКІВ

2.1 Обґрунтування вибору психодіагностичного інструментарію

Для вивчення особливостей агресивної поведінки підлітків, які зростають в умовах воєнної нестабільності, а також аналізу зв'язку між рівнем стресу, самооцінкою та стилем виховання з агресією була використана комбінація чотирьох психодіагностичних інструментів: опитувальник агресивності – тест Л. Г. Почебут, Шкала сприйманого стресу (Perceived Stress Scale – PSS-10), опитувальник загальної самооцінки Г. М. Казанцевой та опитувальник «Adolescent Description Of Relations» (ADOR - скорочено "Оцінка відносин підлітками") розроблений Е. Шафером.

Використання комплексу з чотирьох психодіагностичних методик дозволяє здійснити багаторівневий аналіз детермінації агресивної поведінки підлітків. Такий підхід забезпечує можливість дослідити не лише специфіку поведінкових проявів агресії (тест Л. Г. Почебут), а й виявити роль ключових чинників, що її провокують.

Тест агресії Л. Г. Почебут спрямований на визначення загального рівня агресивності та домінуючих форм її прояву у підлітків і дорослих. Опитувальник містить 40 тверджень, та ґрунтується на уявленні про те, що агресія є багатовимірним феноменом, який може реалізуватися як у зовнішніх, так і у внутрішніх проявах. Тест складається з низки тверджень, що оцінюються респондентом як «так» або «ні», а підсумкові бали інтерпретуються у кілька окремих показників. Шкала містить п'ять підшкал, кожна з яких описує певний тип агресивної реакції:

- Вербальна агресія – схильність до висловлювання негативних емоцій через слова, різкі висловлювання, критику, конфліктність у спілкуванні.
- Фізична агресія – тенденція до застосування фізичної сили або імпульсивних дій, спрямованих на завдання шкоди чи демонстрацію сили.
- Предметна агресія – агресивні дії, опосередковані через предмети (ламання речей, кидання предметів тощо).
- Емоційна агресія – внутрішня напруга, дратівливість, вибухові емоційні реакції, що не завжди мають зовнішній прояв.
- Самоагресія – направлена на себе негативність, самозвинувачення, зниження власної значущості, схильність до самошкідливих дій чи висловлювань.

Інтерпретація результатів базується на сумарних балах кожної підшкали та загальному індексі агресії.

Методика розроблена Л. Г. Почебут на основі адаптації концепції багатовимірної агресії, запропонованої в класичному опитувальнику Басса–Даркі (Buss–Durkee Hostility Inventory), що є найпоширенішим методом дослідження агресії у світовій практиці. Валідність та внутрішня узгодженість методики підтверджені емпірично у низці досліджень, де внутрішні коефіцієнти кореляції між шкалами коливалися в межах, що вважаються достатніми для психодіагностики (валідність перевірена на 483 респондентах з кореляціями $>0,35$). Опитувальник широко використовується у психологічних дослідженнях у країнах Східної Європи та в освітній і консультувальній практиці.

Вибір цієї методики для дослідження є обґрунтованим, оскільки вона дозволяє вивчити агресію у підлітків як багатовимірний феномен, що відповідає завданням роботи – виявити характер агресивної поведінки та можливі зміни під впливом стресових чинників воєнного часу. В той саме час він є коротшим за опитувальник Басса–Даркі (40 питань проти 75), що

важливо для проходження опитування підлітками повністю, а не відмови через занадто довге анкетування. [28]

Шкала сприйманого стресу (автор – Sheldon Cohen) є однією з найбільш валідних та часто використовуваних у світовій практиці психометричних методик для оцінки суб'єктивного відчуття сприйнятого стресу. PSS-10 складається з 10 тверджень, що оцінюють, наскільки респондент сприймає ситуації свого життя як напружені, непередбачувані й неконтрольовані [55].

Респондент оцінює частоту виникнення описаних станів за 5-бальною шкалою від «ніколи» до «дуже часто». PSS не вимірює об'єктивний рівень стресорів, а оцінює саме суб'єктивне відчуття перевантаженості, що є критично важливим у контексті воєнних умов: двоє підлітків з однаковим рівнем впливу стресора можуть відчувати його по-різному, що впливає на агресивну поведінку.

Шкала має високу внутрішню узгодженість ($\alpha = 0,78\text{--}0,91$ у різних вибірках), використовується в сотнях досліджень у клінічній, медичній та соціальній психології. PSS-10 рекомендована для оцінки психологічного стану підлітків у кризових ситуаціях, що робить її валідним інструментом в умовах війни.

У 2022 році PSS-10 був адаптований та апробований в умовах війни українськими вченими кандидатом психологічних наук Вельдбрехт О.О. та кандидатом психологічних наук Тавровецькою Н.І. [29]

Проведений аналіз засвідчив, що адаптована україномовна версія скороченої Шкали сприйнятого стресу має високу внутрішню надійність, а також підтверджує її критеріальну та прогностичну валідність. Факторна структура методики повністю відповідає оригінальному інструменту, що свідчить про коректність перекладу та можливість використання в українській вибірці. Шкала є дієвим способом оцінки того, як людина суб'єктивно переживає життєві обставини – як такі, що виходять з-під контролю, є непередбачуваними, надмірно напруженими та потребують

ресурсів, які перевищують її можливості. Високі показники за шкалою дають змогу ідентифікувати осіб, які є більш чутливими до негативних наслідків стресу для психічного й фізичного здоров'я. Рівень сприйманого стресу визначається віковими та статевими особливостями, індивідуальними стратегіями подолання труднощів, а також реальним ступенем насиченості життя складними чи травматичними подіями. [29]

Опитувальник загальної самооцінки Г. М. Казанцевої застосований у дослідженні для діагностики рівня самооцінки підлітків як одного з центральних чинників регуляції поведінки. Самооцінка в підлітковому віці виступає внутрішнім фільтром, через який дитина сприймає зовнішні виклики та оцінює власні ресурси для їх подолання.

Методика складається з 20 тверджень, які респондент оцінює залежно від ступеня згоди з ними. Перевагою даного інструменту є його лаконічність та орієнтованість на загальну самооцінку, що дозволяє виявити базове ставлення підлітка до себе: позитивне (адекватна чи завищена самооцінка) або негативне (занижена) [56].

Методика Г. М. Казанцевої належить до стандартизованого діагностичного інструментарію, рекомендованого для використання в системі освіти України (згідно з методичними розробками Українського науково-методичного центру прикладної психології та соціальної роботи НАПН України та рекомендаціями МОН щодо діагностики особистісної сфери підлітків).

Опитувальник «Поведінка батьків і ставлення підлітків до них» (ADOR – скорочено «підлітки про батьків»), розроблений Е. Шефером, модифікований З. Матейчиком і П. Ржичаном та адаптований Т. В. Нещерет, використаний у роботі для аналізу стилів сімейного виховання підлітків. Методика базується на вивченні установок, методів виховання та особливостей взаємодії батьків крізь призму суб'єктивного сприйняття самої дитини. [57]

Опитувальник передбачає роздільне оцінювання ставлення матері та батька за п'ятьма основними шкалами:

- Позитивність (POZ): відображає рівень доброзичливості, емоційного прийняття, підтримки та психологічного комфорту у спілкуванні.
- Директивність (DIR): характеризує схильність батьків до суворого контролю, нав'язування власних думок та жорсткої регламентації поведінки підлітка.
- Ворожість (HOS): вказує на емоційне відторгнення, дратівливість, критиканство та наявність агресивних тенденцій у ставленні до дитини.
- Автономність (AUT): описує рівень відстороненості, незацікавленості справами підлітка або надання надмірної свободи, що межує з байдужістю.
- Непослідовність (NED): фіксує мінливість виховних тактик, непередбачуваність реакцій та вимог батьків [57].

Зв'язок між обраними методиками впливає безпосередньо з предмета дослідження – психологічних особливостей впливу стилів сімейного виховання на прояви агресивної поведінки підлітків. Провідна роль у цьому комплексі належить опитувальнику ADOR, оскільки він дозволяє зафіксувати стилі батьківського виховання як базовий чинник, що детермінує специфіку агресивних проявів.

Методика ADOR пояснює мікросоціальні витоки агресії: наприклад, як директивність або ворожість батьків закладають фундамент для конфліктної поведінки. Тест Почебута своєю чергою об'єктивує результат цього впливу, демонструючи, у які саме форми (фізичну, вербальну чи самоагресію) трансформується досвід взаємодії з батьками.

Додаткове застосування PSS-10 та методики Г. М. Казанцевої дозволяє поглибити аналіз цього впливу. Шкала стресу показує, наскільки деструктивний стиль виховання посилює загальне психологічне

напруження підлітка (особливо в умовах воєнного стану), а методика самооцінки допомагає встановити, чи виступає ставлення до себе «захисним буфером», чи, навпаки, занижена самооцінка під впливом ворожості батьків стає прямим шляхом до зростання самоагресії.

Таким чином, поєднання цих інструментів дозволяє не просто констатувати зв'язок «батьки – дитина», а простежити цілісний механізм: як конкретний стиль виховання через деформацію самооцінки та накопичення суб'єктивного стресу призводить до виникнення різних видів агресивної поведінки.

Окрім стандартизованих тестових методик, у дослідженні було використано авторську анкету, створену з метою збирання додаткової соціально-демографічної інформації та встановлення психологічного контакту з учасниками дослідження. Анкета містить запитання про вік, стать, країну проживання на поточний момент (в Україні чи за її межами), досвід вимушеної міграції (виїжджав під час воєнних дій чи ні) та сімейний склад: з ким проживає дитина, хто переважно наймається вихованням. Ці данні дозволяють врахувати ключові соціальні фактори, що можуть впливати на рівень стресу та агресивності. Завершальне запитання в анкеті – про те, чим найбільше любить займатися підліток у вільний час, - мало важливу психологічну функцію: сприяла встановленню довірливого контакту, зменшенню напруги та створенню відчуття безпеки перед заповненням анкети.

Під час проведення дослідження особлива увага приділялася дотриманню етичних принципів роботи з неповнолітніми респондентами. Участь підлітків була повністю добровільною без будь-якого тиску. Перед початком опитування учасники отримували короткий лист-пояснення щодо мети дослідження, змісту методик та права відмовитися від участі на будь-якому етапі без необхідності пояснення причин.

Опитування проводилось у формі Google-анкети, посилання на яку було розповсюджено серед підлітків у різних соціальних середовищах: у футбольному клубі, у школах передмістя Києва, а також у спільнотах для українських біженців в Польщі, Німеччині та Естонії.

Анкета була повністю анонімною. Свідомо не збиралися електронні адреси та інші персональні дані, які б дозволили ідентифікувати конкретного учасника. Збір e-mail або будь-яких контактних даних автоматично переводить опитування в категорію збору персональної інформації неповнолітніх, що вимагає письмової згоди батьків чи інших законних представників та суттєво ускладнює процес збору інформації і зменшує кількість охочих долучитися до заповнення анкети.

2.2 Характеристика дослідницької вибірки

У дослідженні взяли участь 99 підлітків віком від 12 до 17 років, які на момент опитування проживали на території України або перебували за кордоном через повномасштабне вторгнення. Рішення залучити до вибірки підлітків, які виїхали за межі країни, зумовлене потребою дослідити вплив стресорів різної природи на їхню агресивність. Підлітки в Україні щоденно стикаються з безпосередньою загрозою життю, повітряними тривогами та тривожним очікуванням, тоді як мігранти переживають стрес адаптації до нової культури, мови та втрату звичного соціального оточення. Аналіз міграційного досвіду респондентів показав, що 45,5% опитуваних весь час перебували в Україні, 40,4% – виїжджали, але згодом повернулися, а 14,1% – залишаються за кордоном. Таке порівняння дозволяє глибше зрозуміти, які саме чинники є найбільш ризикогенними для психіки підлітків у кризових умовах воєнного стану.

З початку повномасштабного вторгнення (24.02.2022) ти:
99 відповідей

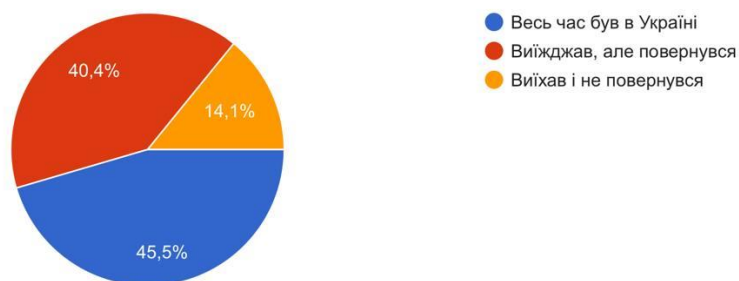


Рис. 2.1. Розподіл респондентів за міграційним досвідом

Вибірка складається з підлітків віком від 12 до 17 років включно. Аналіз вікового складу респондентів продемонстрував, що найбільшу частку вибірки, а саме 40,4%, становлять діти віком 14-15 років (24,2% – 14 років та 16,2% – 15 років відповідно). Кількісні показники за іншими віковими категоріями розподілилися наступним чином: підлітки 12 років – 29,3%, 13 років – 17,2%, 16 років – 7,1%, а найменшу групу склали 17-річні підлітки – 6,1%. Такий розподіл дозволяє детально проаналізувати динаміку агресивних проявів у період інтенсивної соціалізації та особистісного самовизначення, що збігається з піком пубертатного періоду.

Твій вік
99 відповідей

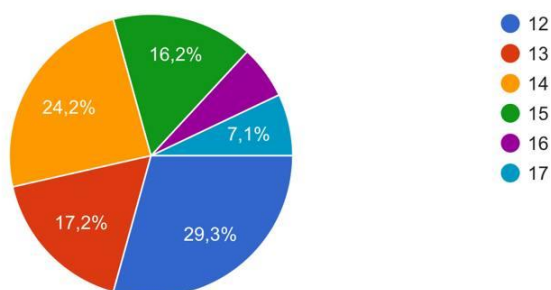


Рис. 2.2. Вік

За статевою ознакою вибірка характеризується певним переважанням жіночої статі: серед опитаних 54,5% – це дівчата, відповідно 45,5% – хлопці. Враховуючи специфіку предмета дослідження, такий гендерний розподіл є доцільним, оскільки він забезпечує можливість об'єктивного порівняння впливу стилів виховання на рівень агресивності без значного чисельного зміщення в бік однієї зі статей.

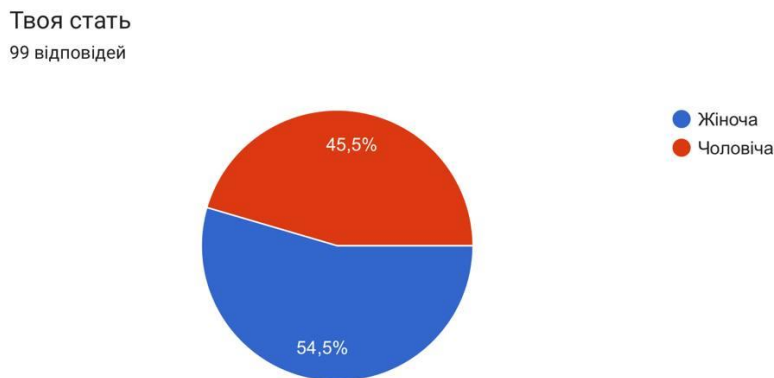


Рис. 2.3. Стать

Аналіз сімейного стану респондентів показав, що 72,7% підлітків проживають разом з матір'ю та батьком, що свідчить про переважання повних родин у структурі вибірки. При цьому 24,3% опитаних мешкають лише з матір'ю, а 3% респондентів вказали інші варіанти проживання.

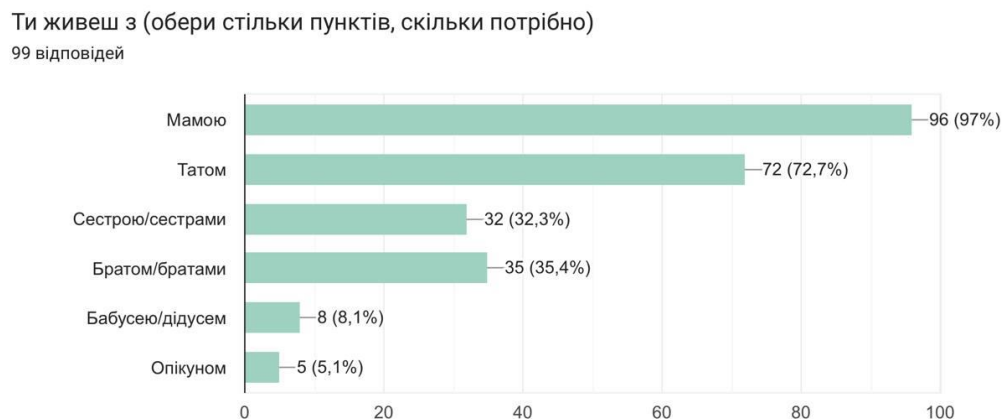


Рис. 2.4. Склад родини

Щодо безпосереднього виховного процесу, то 63,6% підлітків зазначили, що їхнім вихованням займається переважно мати, 11,1% вказали на провідну роль батька, а решта респондентів відмітили спільну участь обох батьків або інших членів родини.

Твоїм вихованням переважно займається
99 відповідей

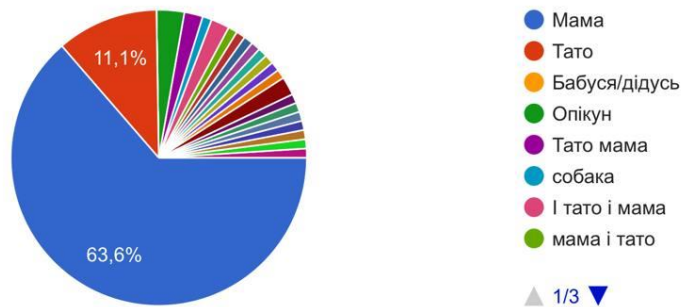


Рис. 2.5. Провідний вихователь

Оцінка структури дозвілля підлітків виявила, що найбільша група респондентів (43,4%) надає перевагу проведенню часу з друзями. Значна частка опитаних обирає цифрові форми активності: 18,2% проводять час за комп'ютерними іграми, 14,1% – у соціальних мережах та за переглядом відеоконтенту. Спортивну активність обрали 11,1% підлітків, а проведення часу з родиною є пріоритетним для 10,1% опитаних.

Більш за все ти любиш
99 відповідей

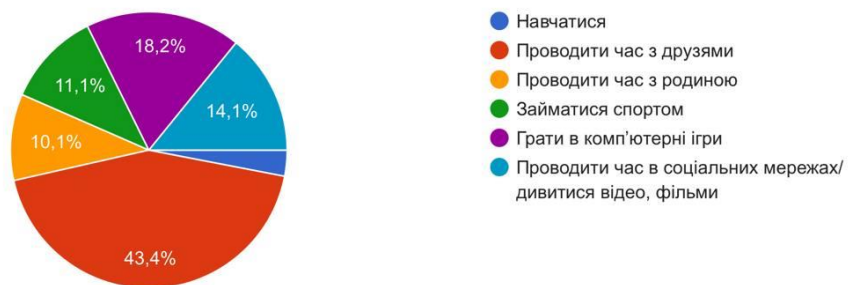


Рис. 2.6. Улюблене заняття

ВИСНОВОК ДО РОЗДІЛУ 2

Підсумовуючи методологічний етап дослідження, варто зазначити, що для реалізації поставленої мети було сформовано комплексний діагностичний інструментарій, який дозволяє вивчити проблему агресивності підлітків як багаторівневе явище. Провідне місце в цій системі займає методика ADOR, яка фокусується на суб'єктивному сприйнятті дитиною стилів батьківського виховання, що є визначальним для формування її поведінкових патернів. Використання тесту Л. Г. Почебут у поєднанні зі шкалою PSS-10 та методикою Г. М. Казанцевої забезпечує можливість простежити весь шлях виникнення агресії – від зовнішніх соціальних та воєнних стресорів до їхньої внутрішньої переробки крізь призму самооцінки особистості. Такий підхід робить дослідження методологічно обґрунтованим, оскільки він охоплює як ситуативні чинники напруження, так і стабільні характеристики сімейного середовища.

Емпірична частина роботи базується на аналізі відповідей 99 респондентів, чия вікова та статева структура є репрезентативною для підліткового періоду. Особлива увага при формуванні вибірки була приділена міграційному досвіду учасників, що дозволило залучити як підлітків, які залишаються в Україні, так і тих, хто адаптується до життя за кордоном. Це дає змогу порівняти вплив різних за природою стресогенних обставин на емоційну сферу дитини. Соціальний портрет вибірки, що характеризується переважно повним складом родин та залученістю матерів як основних вихователів, створює необхідне підґрунтя для перевірки гіпотез щодо впливу конкретних стилів сімейного ставлення на рівень конфліктності та агресії.

Дотримання принципів анонімності та добровільності під час дистанційного збору даних через цифрові платформи забезпечило

психологічну безпеку респондентів та сприяло отриманню достовірних результатів, які підлягають подальшій статистичній обробці.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ СТИЛІВ ВИХОВАННЯ, АГРЕСІЇ, СТРЕСУ ТА САМООЦІНКИ У ПІДЛІТКІВ

3.1 Аналіз результатів емпіричного дослідження

Перед аналізом основних результатів тестування важливо оцінити надійність використаних психодіагностичних методик. З цією метою було обчислено коефіцієнт α Кронбаха, який дозволяє визначити внутрішню узгодженість шкал та переконатися, що отримані показники є достатньо стабільними й достовірними. В Таблиці 3.1 можна побачити, що коефіцієнт α Кронбаха для опитувальника Почебут становить 0,809, для опитувальника сприйнятого стресу PSS-10 становить 0,755, для шкали методики визначення самооцінки Г. М. Казанцевої становить 0,826. Тест «Підлітки про батьків» (ADOR) Є. Шафера має п'ять шкал, для кожної з яких був визначений коефіцієнт α Кронбаха, який становить 0,752 для шкали POZ (позитивний інтерес); 0,719 – для шкали DIR (директивність); 0,741 – для шкали HOS (ворожість); 0,722 – для шкали AUT (автономність); 0,714 – для шкали NED (непослідовність). Тобто можемо зробити висновок, що всі використані методики продемонстрували достатньо високі показники внутрішньої узгодженості.

Таблиця 3.1

Коефіцієнт α Кронбаха для використаних методик

Методика	Коефіцієнт α Кронбаха
опитувальника Почебут	0,809
опитувальника сприйнятого стресу PSS-10	0,755
визначення самооцінки Г. М. Казанцевої	0,826

шкали POZ (позитивний інтерес)	0,752
шкали DIR (директивність)	0,719
шкали HOS (ворожість)	0,741
шкали AUT (автономність)	0,722
шкали NED (непослідовність)	0,714

Для формування узагальненого уявлення про вираження агресивної поведінки підлітків була проведена описова статистика методики вимірювання агресивності Почебут. Середній рівень агресії у загальній вибірці становить 18,4 бали, медіана – 19 балів, при мінімальному значенні 3 та максимальному 38. Стандартне відхилення 6,17 свідчить про помірну варіативність результатів.

Аналіз статевих відмінностей показав, що дівчата мали середній показник 19,4 балів, а хлопці – 17,3 балів. Медіанні значення для дівчат дорівнюють 20 балів, для хлопців – 18, що вказує на дещо вищий рівень агресії у дівчат порівняно з хлопцями.

Додатково було проведено порівняльний аналіз рівнів агресивності підлітків з урахуванням їхнього досвіду проживання в умовах воєнного стану. Найвищі показники середньої агресивності зафіксовано у групах підлітків, які весь час перебували на території України ($N = 45$, $M = 18,9$; $Me = 20$; $SD = 5,22$), та тих, хто наразі проживає за кордоном ($N = 14$, $M = 18,9$; $Me = 19$; $SD = 5,62$). Діапазон значень у цих групах становить 8–33 та 11–30 балів відповідно.

Дещо нижчий середній рівень агресивності продемонстрували підлітки, які виїжджали з країни на початку повномасштабного вторгнення, але згодом повернулися в Україну ($N = 40$). У цій групі середнє значення становить 17,8 балів при медіані 17,5. Варто зауважити, що саме в цій категорії спостерігається найбільша варіативність відповідей та найширший діапазон показників (від 3 до 38 балів), що підтверджується високим показником стандартного відхилення ($SD = 7,32$).

Аналіз результатів дослідження дозволяє зробити висновок, що загальний рівень агресивності підлітків у виборці є стабільним із тенденцією до перевищення середніх значень у дівчат порівняно з хлопцями.

Особливий інтерес викликає той факт, що умови проживання під час війни безпосередньо не диференціюють середній рівень агресії, оскільки показники підлітків в Україні та за кордоном виявилися ідентичними. Найбільш вразливою та неоднорідною виявилася група підлітків, які повернулися в Україну після евакуації. Попри дещо нижчий середній бал (17,8), саме в цій групі зафіксовано екстремальні значення – від мінімальних 3 до максимальних 38 балів.

Для перевірки статистичної значущості відмінностей між групами було застосовано t-критерій Стюдента для незалежних вибірок (Див. Рис. 3.1). Отримані результати свідчать про відсутність статистично значущої різниці між рівнем агресії у дівчат ($M = 19,4$; $SD = 5,84$) та хлопців ($M = 17,3$; $SD = 6,42$) при $t(97) = 1,67$ та $p = 0,098$. Попри те, що значення p наближається до рівня статистичної тенденції, на даній вибірці стать не виступила значущим чинником диференціації агресивної поведінки. Розрахований показник розміру ефекту Коена ($d = 0,34$) класифікується як малий, що додатково підтверджує слабку залежність досліджуваного параметра від статевої приналежності респондентів.

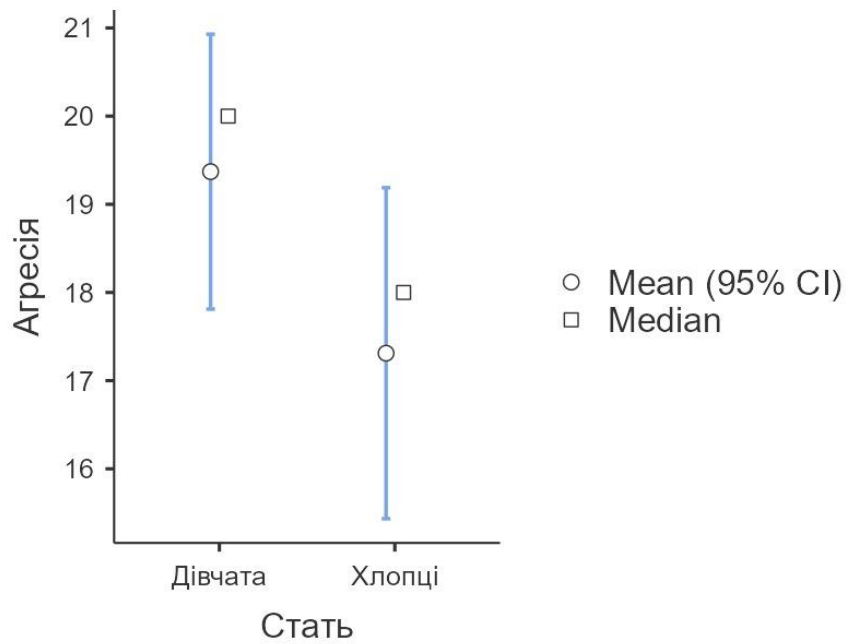


Рис. 3.1. Розподіл агресії за статтю

Увагу привернув розподіл рівня агресії за віком, який зображено на Рис. 3.1.

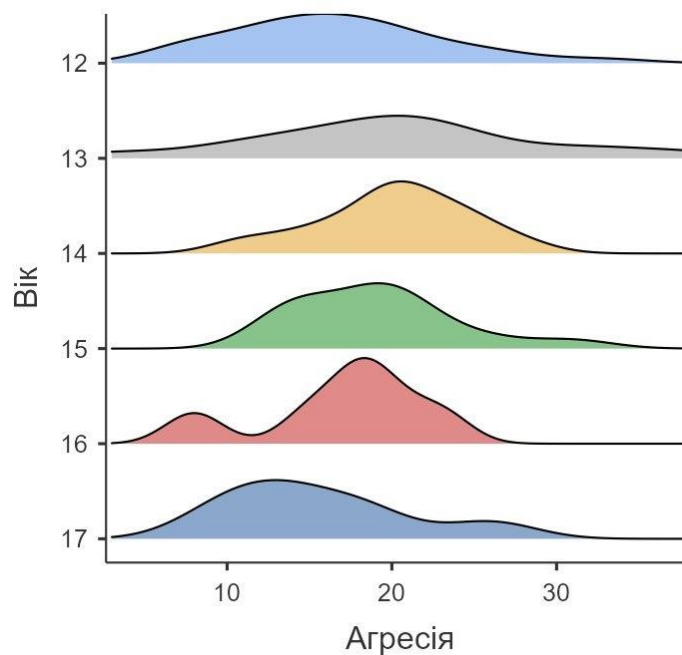


Рис. 3.2. Розподіл агресії за віком

Отримані дані свідчать про наявність певного піку агресивності в середньому підлітковому віці з наступним поступовим зниженням показників.

Найвищі середні значення агресії зафіксовано у віці 13 років ($M = 20,2$; $Me = 20$) та 14 років ($M = 20,1$; $Me = 20$). Саме у 13-річних підлітків спостерігається найбільший розмах значень (від 3 до 38 балів) та найвище стандартне відхилення ($SD = 8,59$), що вказує на значну індивідуальну варіативність емоційних реакцій у цей період.

Починаючи з 15 років, спостерігається тенденція до поступового зниження середніх показників: від 19,1 балів у 15-річних до мінімального значення у 17 років ($M = 15,6$; $Me = 14$). Це може свідчити про стабілізацію емоційної сфери та розвиток навичок саморегуляції на етапі завершення підліткового періоду.

Група 12-річних посідає проміжне положення ($M = 16,7$), проте демонструє високу неоднорідність ($SD = 6,33$), що характерно для початкового етапу пубертатної кризи. Найменша варіативність результатів ($SD = 4,48$) при стабільно високому середньому балі характерна для 14-річних підлітків, що вказує на загальну тенденцію до підвищеної конфліктності у цьому віковому зрізі.

Для наукової перевірки виявленої вікової динаміки було застосовано однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA (Див. Рис. 3.3.), де вік виступив незалежним чинником. Результати аналізу показали, що вік не має статистично значущого впливу на загальний рівень агресивності підлітків ($F(5, 25.7) = 1,57$, $p = 0,203$). Це свідчить про те, що попри помітні коливання середніх значень у дескриптивній статистиці, різниця між віковими групами у рівні агресії не досягає рівня статистичної значущості.

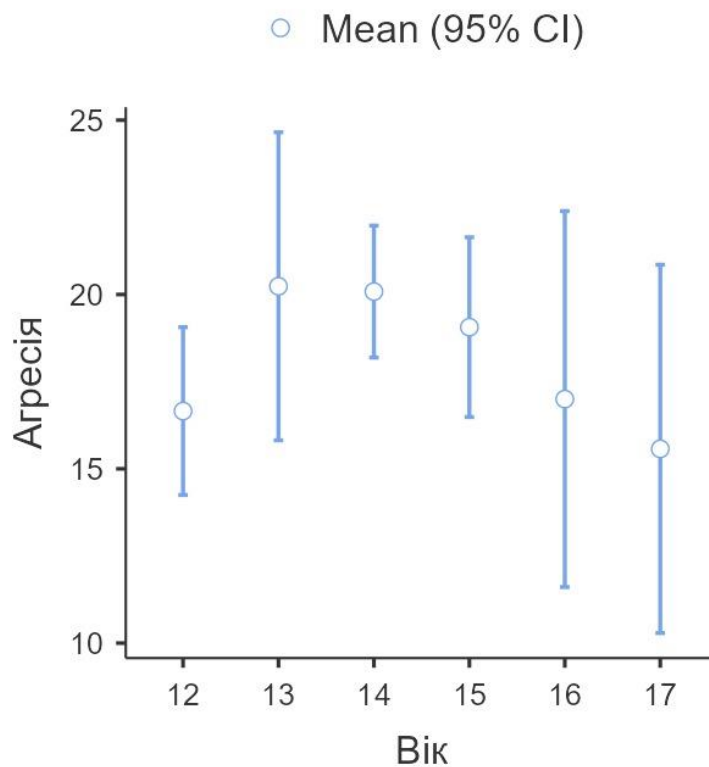


Рис. 3.3. Вікова динаміка показників агресивності підлітків

Аналіз субшкал агресії у виборці виявив чітку специфіку її проявів. Найвищий середній бал (4,70) зафіксовано за шкалою самоагресії. Найнижчий показник (2,71) виявлено за шкалою предметної агресії. Фізична агресія із середнім значенням 3,39 також залишається менш вираженою порівняно з вербальною (3,97) та емоційною (3,67) формами. Такі результати відображають ієрархію емоційного реагування підлітків, де внутрішня агресивність та вербальні засоби вираження гніву переважають над прямими фізичними чи предметними діями.

Таблиця 3.2

Розподіл агресії за видами

Види агресії						
	Вербаль на	Фізич на	Предмет на	Емоцій на	Самоагрес ія	Загаль на
Серед нє	3,97	3,39	2,71	3,67	4,70	18,4
Медіа на	4	3	3	4	5	19
SD	1,80	1,68	1,48	2,07	1,90	6,17
Min	1	0	0	0	0	3
Max	8	7	8	8	8	38

Оскільки агресивність нерідко посилюється під впливом тривалої напруги та перевантаження, важливо врахувати в якому емоційному стані перебувають респонденти. Тому наступним етапом аналізу стало вивчення рівня їхнього стресу для глибшого розуміння загального психологічного фону опитаних.

Таблиця 3.3

Описові статистики показників сприйнятого стресу

Статистичний показник	Значення
Середнє арифметичне (M)	26,3
Медіана (Me)	26,0
Стандартне відхилення (SD)	7,12
Мінімальне значення (Min)	8
Максимальне значення (Max)	40

Середній показник сприйнятого стресу у загальній вибірці становить 26,3 балів, що за нормативними критеріями адаптованої методики відповідає високому рівню стресу. Медіана на рівні 26 балів підтверджує стабільність цього показника у більшості респондентів. Досить високе стандартне відхилення ($SD = 7,12$) та широкий діапазон значень (від 8 до 40 балів) вказують на значну індивідуальну варіативність стресостійкості: у вибірці присутні як підлітки з низьким рівнем напруження, так і особи, чий стан наближається до критичної межі.

Аналіз отриманих результатів дає підстави стверджувати, що тривале перебування в умовах воєнного конфлікту та пов'язані з ним міграційні процеси суттєво виснажують адаптаційні ресурси підлітків. Високий рівень сприйнятого стресу виступає тим фоном, на якому формуються агресивні реакції. Зокрема, стан суб'єктивної безпорадності та втрати контролю над подіями власного життя, що фіксується даною методикою, може бути першопричиною домінуючої у вибірці самоагресії. Підлітки, не маючи змоги змінити зовнішні травматичні обставини, спрямовують накопичену напругу на власну особистість, що потребує особливої уваги в межах подальшого кореляційного аналізу.

Для глибшого розуміння отриманих результатів було проведено порівняльний аналіз наших даних із показниками дослідження О. Вельдбрехт та Н. Тавровецької (2022), присвяченого адаптації шкали PSS-10 в умовах війни.

Таблиця 3.4

Порівняння середніх показників PSS-10 в підвбірках різної статі

	Описові статистики			Порівняльний аналіз		
	М	SD	SE	Значимість критерію Лівіня	t	Знач-сть різниці
Жінки (N=263)	26,32	6,40	0,39	0,125	4,24	0,000
Чоловіки (N=55)	22,22	7,12	0,96			

У згаданому дослідженні, яке охопило 318 цивільних осіб на 10-11 тижні повномасштабного вторгнення, середній бал склав $25,64 \pm 6,72$.

Показники нашої вибірки підлітків виявилися дещо вищими – $26,3 \pm 7,12$ балів, що підтверджує загальну тенденцію до зростання суб'єктивного відчуття стресу серед населення України. Особливої уваги заслуговує той факт, що за даними О. Вельдбрехт та Н. Тавровецької, саме юнаки та дівчата віком 14–19 років демонстрували найвищі показники стресу (27,74 балів) порівняно з дорослими респондентами. Це повністю узгоджується з нашими результатами, де середній показник 26,3 свідчить про перебування підлітків у зоні високої психоемоційної напруженості. Отримані нами цифри, як і дані авторів порівняльного дослідження, суттєво перевищують нормативні показники мирного часу, що пояснюється аномальними умовами життєдіяльності та постійною загрозою безпеці.

Високий рівень сприйнятого стресу в обох дослідженнях корелює з насиченістю життя травматичними подіями та відчуттям неконтрольованості обставин. Проведене порівняння дозволяє стверджувати, що підлітковий вік є критичним періодом, у якому воєнний конфлікт викликає максимальний суб'єктивний дистрес через брак життєвого досвіду подолання масштабних криз, на відміну від старших вікових груп. Отриманий нами показник у 26,3 балів є репрезентативним для сучасної ситуації в Україні та вказує на виснаження когнітивних ресурсів оцінки ситуації, коли підлітки сприймають своє життя як непередбачуване та перевантажене труднощами, що стає підґрунтям для формування подальших поведінкових порушень або агресивних проявів.

Аналіз статевих відмінностей у сприйнятті стресу показав, що дівчата ($N = 54$) мають дещо вищий середній показник ($M = 26,9$; $Me = 27,0$), ніж хлопці ($N = 45$; $M = 25,6$; $Me = 25$) (Див Табл 3.5).

Таблиця 3.5

Порівняння середніх показників PSS-10 у підвбірках різної статі

Група	N	M	SD
Дівчата	54	26,9	7,21
Хлопці	45	25,6	7,03

Отримані дані підтверджують висновки О. Вельдбрехт та Н. Тавровецької щодо вищої суб'єктивної вразливості осіб жіночої статі до стресогенних чинників воєнного часу. Показники стандартного відхилення в обох групах є майже ідентичними ($SD = 7,21$ для дівчат та $SD = 7,03$ для хлопців), що свідчить про схожу варіативність індивідуальних реакцій на травматичні події незалежно від статі респондентів. Варто зауважити, що попри нижчий середній бал, саме в групі хлопців спостерігається найбільший розмах значень – від мінімальних 8 до максимальних 40 балів, що вказує на значну неоднорідність цієї підгрупи. Загалом, результати дескриптивної статистики демонструють, що високий рівень психоемоційного напруження є характерною ознакою всієї вибірки підлітків, незалежно від їхньої статевої приналежності. Для перевірки статистичної значущості виявленої різниці між середніми показниками

доцільно застосувати t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок.

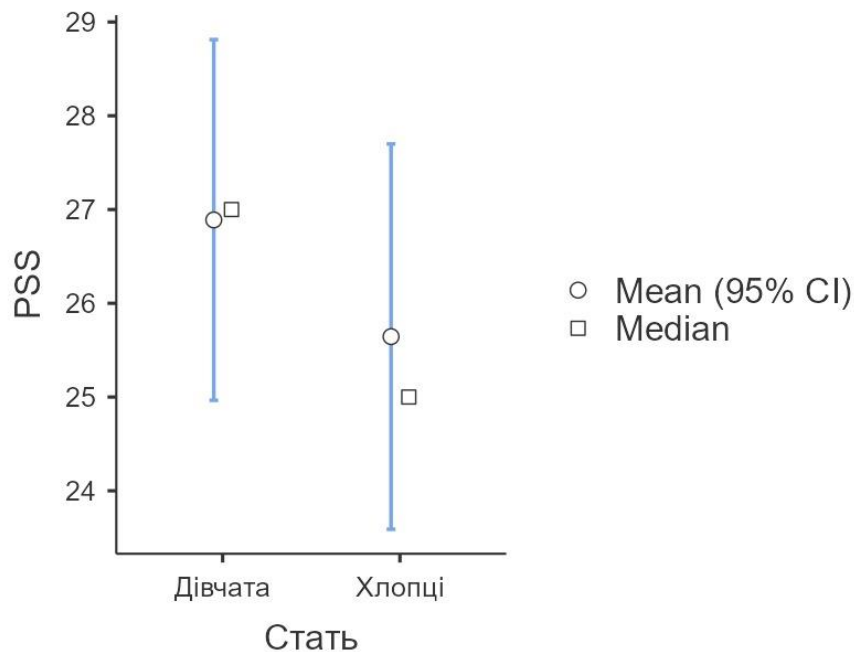


Рис. 3.4. Порівняння рівнів сприйнятого стресу у дівчат та хлопців

Результати математико-статистичного аналізу підтвердили, що попри дещо вищі середні показники у дівчат, різниця в рівні сприйнятого стресу між дівчатами та хлопцями є статистично незначущою ($t(97) = 0,864$, $p = 0,389$). Це дає підстави констатувати, що в даній вибірці підлітків стать не виступає визначальним чинником диференціації психоемоційного напруження. Отримані дані свідчать про те, що воєнний стан як макросоціальний стресор чинить інтенсивний та відносно рівномірний вплив на представників обох статей, викликаючи високий рівень суб'єктивного дистресу в усіх категоріях респондентів.

Для представлення результатів описової статистики за чинником міграційного досвіду було сформовано Таблицю 3.6, яка відображає кількісні показники сприйнятого стресу в трьох групах респондентів.

Таблиця 3.6

Описові статистики сприйнятого стресу залежно від міграційного досвіду підлітків

Міграційний досвід	N	M	SD
Виїжджали, але повернулись	40	26,5	6,74
Весь час перебували в Україні	45	26,1	7,04
Виїхали і не повернулись	14	26,6	8,82

Аналіз даних демонструє надзвичайну подібність середніх значень в усіх категоріях підлітків, де показники коливаються в межах від 26,1 до 26,6 балів. Найвища варіативність відповідей ($SD = 8,82$) спостерігається у групі підлітків, які залишаються за кордоном, що може бути пов'язано з різними умовами адаптації в іноземному середовищі. Проведене раніше порівняння за допомогою критерію ANOVA ($p = 0,958$) підтверджує, що ці розбіжності не є статистично значущими. Це дозволяє констатувати феномен універсального воєнного стресу, коли інтенсивність переживань підлітків визначається загальним станом війни в країні, а не його конкретною локацією чи наявністю досвіду вимушеного переїзду.

Для детальнішого вивчення чинників психоемоційної напруженості було проведено порівняльний аналіз показників стресу в шести вікових групах респондентів (від 12 до 17 років). Результати описової статистики та дисперсійного аналізу представлені в табл. 3.7.

Таблиця 3.7

Описові статистики сприйнятого стресу залежно від віку підлітків

Вік	N	M	SD
12 років	29	23,1	6,64
13 років	17	27,9	8,90
14 років	24	27,7	6,55

15 років	16	28,0	6,57
16 років	6	30,3	5,68
17 років	7	23,7	4,15

Аналіз середніх значень вказує на поступове зростання рівня стресу від 12 до 16 років. Найнижчий рівень напруженості зафіксовано у наймолодших респондентів (12 років, $M = 23,1$), що може бути пов'язано з більшою психологічною захищеністю в межах родини та меншим рівнем усвідомлення глибини соціальних загроз. Проте, починаючи з 13 років, спостерігається різкий стрибок показника до 27,9 балів, який залишається стабільно високим упродовж усього середнього підліткового віку (14–15 років).

Пікове значення сприйнятого стресу зафіксовано у віці 16 років ($M = 30,3$). Попри невелику чисельність даної групи ($N = 6$), такий результат є симптоматичним, оскільки цей вік пов'язаний із подвійним навантаженням: кризою професійного самовизначення, підготовкою до іспитів та загостреним відчуттям воєнної нестабільності, що безпосередньо загрожує планам на майбутнє. У віці 17 років спостерігається раптове зниження показника до 23,7 балів, що може пояснюватися дією механізмів психологічної адаптації, прийняттям неминучості обставин або зміщенням фокусу уваги на конкретні завдання завершення школи.

Статистична значущість виявлених відмінностей ($p = 0,042$) підтверджує, що вік є вагомим чинником диференціації стресових станів. Ці дані доповнюють результати дослідження О. Вельдбрехт та Н. Тавровецької (2022), деталізуючи, що в межах юнацької групи саме 13–16 років є періодом найбільшої вразливості до воєнного дистресу.

Для виявлення внутрішніх особистісних детермінант, що впливають на поведінкові реакції підлітків, було проведено дослідження рівня їхньої загальної самооцінки за методикою Г. М. Казанцевої. Результати описової

статистики, що відображають характер самоставлення респондентів, представлені в табл. 3.8.

Таблиця 3.8

Статистичні показники рівня самооцінки підлітків

Статистичний показник	Значення
Середнє арифметичне (M)	- 0,58
Медіана (Me)	0,00
Стандартне відхилення (SD)	3,89
Мінімальне значення (Min)	-8
Максимальне значення (Max)	8

Аналіз отриманих даних демонструє, що середній показник самооцінки у вибірці становить -0,58 балів, що при медіані 0,00 свідчить про домінування тенденції до нестійкого самосприйняття з легким нахилом у бік заниження. Згідно з інтерпретацією методики, такі результати вказують на те, що значна частина підлітків перебуває у стані внутрішньої невпевненості та підвищеної самокритичності.

Високий показник стандартного відхилення ($SD = 3,89$) на фоні розмаху значень від -8 до 8 балів підкреслює неоднорідність вибірки. У групі присутні як підлітки з виражено негативним самоставленням, так і особи з компенсаторно завищеною самооцінкою. Проте загальний фоновий показник, що тяжіє до від'ємних значень.

Низька самооцінка у підлітковому віці суттєво обмежує здатність особистості до ефективного копіngu. В умовах високого сприйнятого стресу, який був зафіксований на попередньому етапі аналізу, дефіцит позитивного самоставлення стає каталізатором деструктивних емоцій. Негативне сприйняття власного «Я» блокує можливість активного захисту і часто призводить до інтерналізації конфлікту. Це дозволяє припустити наявність прямого зв'язку між заниженою самооцінкою респондентів та виявленим раніше високим рівнем самоагресії: підліток, який не відчуває

внутрішньої цінності та впевненості, схильний звинувачувати себе у неспроможності контролювати зовнішні обставини, що трансформується у аутоагресивні тенденції.

Аналіз статевих відмінностей у рівні самооцінки підлітків дозволяє детальніше розглянути внутрішні ресурси резильєнтності вибірки. Дані описової статистики (див. табл. 3.9) демонструють специфічну картину самосприйняття дівчат та хлопців.

Таблиця 3.9

Показники самооцінки підлітків залежно від статі

Група	N	M	SD
Дівчата	54	-0,59	-1,00
Хлопці	45	-0,56	0,00

Отримані результати свідчать про те, що середні значення самооцінки в обох групах майже ідентичні та тяжіють до від'ємних показників (-0,59 у дівчат та -0,56 у хлопців). Це підтверджує раніше висловлену тезу про загальну тенденцію до зниження впевненості у власних силах серед підлітків під час війни. Проте аналіз медіанних значень виявляє приховані розбіжності: у дівчат медіана становить -1,00, що вказує на переважання заниженої самооцінки у більшій частини групи, тоді як у хлопців медіана дорівнює 0,00, що відповідає межі адекватної самооцінки.

Варто відзначити вищий рівень варіативності відповідей у дівчат ($SD = 4,31$) порівняно з хлопцями ($SD = 3,37$). Це вказує на те, що самосприйняття дівчат є більш поляризованим та емоційно лабільним. У цій групі зафіксовано як максимальне значення заниження (-8), так і найвищий рівень компенсаторного завищення (8). Для хлопців характерна більша згуртованість результатів навколо середнього значення.

Математико-статистична перевірка за допомогою t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок продемонструвала відсутність

статистично значущої різниці між показниками самооцінки дівчат та хлопців ($t(97) = -0,0469$, $p = 0,963$). Варто зауважити, що під час аналізу було зафіксовано порушення рівності дисперсій (критерій Лівіня, $p < 0,05$), що вказує на більшу неоднорідність відповідей у групі дівчат ($SD = 4,31$) порівняно з групою хлопців ($SD = 3,37$). Проте, навіть з урахуванням цієї варіативності, середні бали в обох підгрупах залишаються стабільно низькими.

Отримані дані дозволяють констатувати, що в умовах сучасного соціального контексту стать підлітків не є визначальним фактором формування його самоставлення. Війна як потужний дестабілізуючий чинник нівелює традиційні гендерні особливості самосприйняття, висуваючи на перший план спільну для всієї вибірки тенденцію до зниження впевненості у собі та зростання внутрішньої самокритичності.

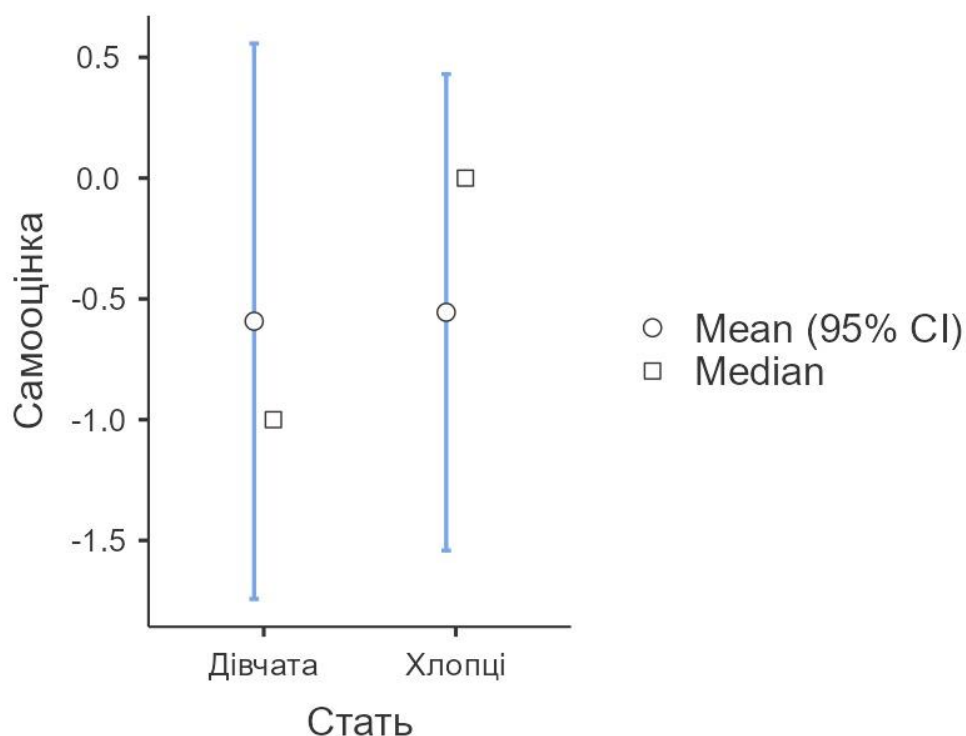


Рис. 3.5. Розподіл показників самооцінки у дівчат та хлопців

Аналіз самооцінки підлітків залежно від їхнього міграційного досвіду дозволяє простежити, як зміна життєвого простору та соціального оточення

впливає на внутрішнє ставлення до себе. Дані описової статистики (див. табл. 3.10) вказують на певні розбіжності між групами респондентів.

Таблиця 3.10

Показники самооцінки підлітків із різним міграційним досвідом

Міграційний досвід	N	M	SD
Виїжджали, але повернулись	40	-0,55	0,50
Весь час перебували в Україні	45	-0,93	-1,00
Виїхали і не повернулись	14	-0,50	1,00

Найнижчий середній показник самооцінки спостерігається у групі підлітків, які весь час перебували в Україні ($M = -0,93$; $Me = -1,00$). Постійне перебування в зоні безпосереднього воєнного конфлікту, обмеження соціальних контактів та хронічне відчуття небезпеки, ймовірно, найбільше виснажують внутрішні ресурси особистості, що призводить до стійкого зниження впевненості у собі.

Група підлітків, які виїжджали, але повернулися, має дещо вищий середній показник ($M = -0,55$), проте він все ще залишається у зоні від'ємних значень. Найкращі показники самосприйняття виявлені у підлітків, які на момент опитування залишалися за кордоном ($M = 0,50$; $Me = 1,00$). Це єдина група, де медіана та середнє значення перейшли у позитивну зону, що може свідчити про стабілізуючий вплив безпечного середовища на самооцінку, попри труднощі адаптації.

Водночас група підлітків за кордоном продемонструвала найвищий рівень неоднорідності ($SD = 4,72$), що вказує на полярність їхнього досвіду: для одних успішна інтеграція стає джерелом впевненості, для інших – мовний бар'єр та втрата дому поглиблюють кризу ідентичності. Загалом, отримані дані підтверджують, що територіальна безпека виступає важливим, хоч і не єдиним, чинником підтримки адекватної самооцінки в умовах війни.

Для статистичної перевірки гіпотези про вплив досвіду переміщення на самосприйняття особистості було застосовано однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA. Отримані дані свідчать про відсутність статистично значущої різниці між групами підлітків з різним міграційним досвідом ($F(2, 34.3) = 0.548, p = 0.583$). Це означає, що попри те, що підлітки, які залишаються за кордоном, мають дещо вищі середні показники самооцінки ($M = 0.50$), а ті, хто весь час перебуває в Україні – найнижчі ($M = -0.93$), ці розбіжності не досягають рівня статистичної достовірності (див. табл. 3.11)

Таблиця 3.11

Порівняння рівнів самооцінки залежно від міграційного досвіду

Міграційний досвід	N	M	SD
Виїжджали, але повернулись	40	-0,55	3,79
Весь час перебували в Україні	45	-0,93	3,74
Виїхали і не повернулись	14	0,50	4,72

Візуалізація вікової динаміки самооцінки (див. Рис. 3.6) дозволяє наочно простежити розподіл відповідей підлітків на кожному віковому етапі. Графіки щільності розподілу підтверджують, що найбільш критичним періодом є вік 13 років, де пік щільності припадає на від'ємні значення, що свідчить про масове зниження самооцінки в цей період. У віці 14–15 років спостерігається «вирівнювання» кривої та її поступове зміщення в зону позитивних значень, що вказує на адаптацію та стабілізацію самоставлення. Проте у групі 16-річних розподіл знову стає більш розмитим із тенденцією до негативізації, що візуалізує черговий етап внутрішньої кризи.

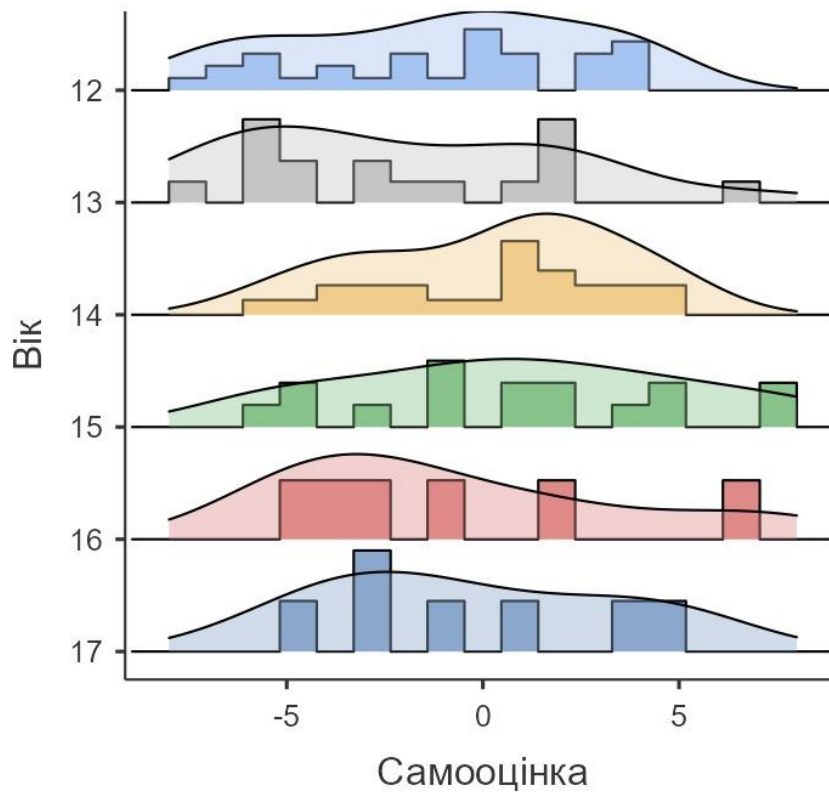


Рис. 3.6. Розподіл показників самооцінки підлітків залежно від віку

Завершальним етапом описового аналізу стало вивчення особливостей сімейного виховання за методикою ADOR. Отримані результати дозволяють схарактеризувати суб'єктивну картину батьківського ставлення, яка виступає мікросоціальним фундаментом для формування поведінкових реакцій підлітків (див. табл. 3.12).

Таблиця 3.12

Описові статистики показників стилів сімейного виховання

Шкала методики ADOR	N	M	Me
Позитивний інтерес (POZ)	99	4,27	4,00
Директивність (DIR)	99	1,89	1,00
Ворожість (HOS)	99	1,64	1,00
Автономність (AUT)	99	3,22	3,00
Непослідовність (NED)	99	2,22	2,00

Аналіз середніх значень показує, що провідною у виховній практиці значущих дорослих є шкала позитивного інтересу ($M = 4,27$). Це свідчить про те, що навіть у критичних умовах воєнного стану більшість батьків прагнуть зберігати емоційну близькість із дитиною, демонструвати прийняття та психологічну підтримку. Високий показник за цією шкалою зазвичай виступає потужним ресурсом резильєнтності, що допомагає підлітку долати зовнішній стрес.

Другою за вираженістю є шкала автономності ($M = 3,22$). У контексті підліткового віку це може трактуватися двояко: як повага до особистих кордонів дитини, що дорослішає, або як певний ступінь відстороненості батьків, спричинений їхнім власним емоційним виснаженням.

Показники директивності ($M = 1,89$) та ворожості ($M = 1,64$) у загальній вибірці є порівняно низькими. Це вказує на те, що авторитарні методи контролю та відкрита емоційна агресія з боку батьків не є масовим явищем. Проте шкала непослідовності ($M = 2,22$) дещо випереджає показники прямого тиску. Це важливий спостережний факт: у кризових ситуаціях батькам важче зберігати стабільність виховних стратегій. Різка зміна настрою дорослих, непередбачуваність їхніх вимог та емоційні коливання створюють для підлітків ситуацію додаткової невизначеності, що може посилювати внутрішню напругу та тривожність.

Значні показники стандартного відхилення за всіма шкалами підкреслюють високу неоднорідність сімейного середовища респондентів. Наявність екстремальних значень за шкалами ворожості (до 9 балів) та непослідовності (до 8 балів) дозволяє виокремити групу підлітків, які зростають у деструктивних умовах.

3.2. Взаємозв'язок стилів сімейного виховання, самооцінки та форм агресивної поведінки підлітків

На основі проведеного статистичного аналізу було встановлено складну систему взаємозв'язків між мікросоціальними чинниками (стиль виховання) та поведінковими проявами підлітків (див. табл. 3.13).

Таблиця 3.13

Матриця значущих кореляційних зв'язків між досліджуваними параметрами

Змінні	Коефіцієнт кореляції (r Пірсона)	Рівень значущості (p)
Сприйнятий стрес - Агресія	0,496***	< 0,001
Ворожість (HOS) – Агресія	0,304**	0,002
Ворожість (HOS) – Сприйнятий стрес	0,345***	< 0,001
Непоследовність (NED) – Агресія	0,202*	0,045
Позитивний інтерес (POZ) – Автономність	0,495***	< 0,001
Позитивний інтерес (POZ) – Ворожість	- 0,380***	< 0,001

Примітка: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Провідним результатом кореляційного аналізу є виявлення сильного позитивного зв'язку між загальним рівнем агресії та суб'єктивно сприйнятим стресом ($r = 0,496$, $p < 0,001$), що підтверджує пряму залежність

між зростанням психоемоційної напруги та вибором агресивних стратегій поведінки (див. Рис. 3.7).

Особливої уваги заслуговує роль ворожості (HOS) як найбільш деструктивного стилю виховання. Виявлено значущі кореляції між цим параметром та рівнем загальної агресії ($r = 0,304$, $p = 0,002$), а також рівнем стресу ($r = 0,345$, $p < 0,001$). Сприйняття батьківського ставлення як ворожого та відкидаючого позбавляє підлітків безпечної бази всередині родини. У ситуації, коли зовнішній світ є загрозливим через війну, а сімейне середовище – ворожим через відсутність підтримки, підліток опиняється в стані подвійної травматизації.

Аналіз субшкал методики Почебут у поєднанні з показниками ADOR дозволив розкрити механізм формування самоагресії, яка у нашій вибірці має найвищий середній бал. Статистично підтверджено, що ворожість батьків та їхня непослідовність ($r = 0,202$, $p = 0,045$) корелюють із накопиченням внутрішньої напруги. Оскільки відкриті прояви фізичної чи вербальної агресії в сім'ях із жорстким або ворожим контролем часто караються, підліток змушений інтерналізувати свій гнів. Як наслідок, агресивний імпульс спрямовується на власне «Я», що проявляється у формі самозвинувачень та аутоагресивних тенденцій.

Цікавим науковим фактом є відсутність значущих кореляцій самооцінки з іншими параметрами ($p > 0,05$). Це свідчить про те, що в умовах тривалого воєнного конфлікту самооцінка підлітків може набувати статусу автономного, «замороженого» конструкта. Ймовірно, це є проявом специфічного захисного механізму – дисоціації власної особистості від травматичних зовнішніх подій, що дозволяє підлітку зберігати певне ядро ідентичності навіть за високого рівня дистресу.

На противагу деструктивним впливам, шкала позитивного інтересу (POZ) демонструє стійкі від'ємні зв'язки з ворожістю ($r = -0,380$) та непослідовністю батьків. Хоча прямий зв'язок POZ з агресією у даній

вибірці є помірним, його сильна позитивна кореляція з автономністю (AUT) ($r = 0,495$, $p < 0,001$) вказує на формування демократичного стилю виховання. Таке поєднання емоційного прийняття та поваги до кордонів підлітків створює умови для зниження реактивної агресії та сприяє конструктивній переробці воєнного стресу.

Для детальнішого вивчення механізмів формування деструктивної поведінки було проведено графічний аналіз найбільш значущих взаємозв'язків. Побудовані діаграми розсіювання дозволяють не лише підтвердити статистичні висновки, а й побачити індивідуальну варіативність реакцій підлітків на зовнішні та внутрішні стресори.

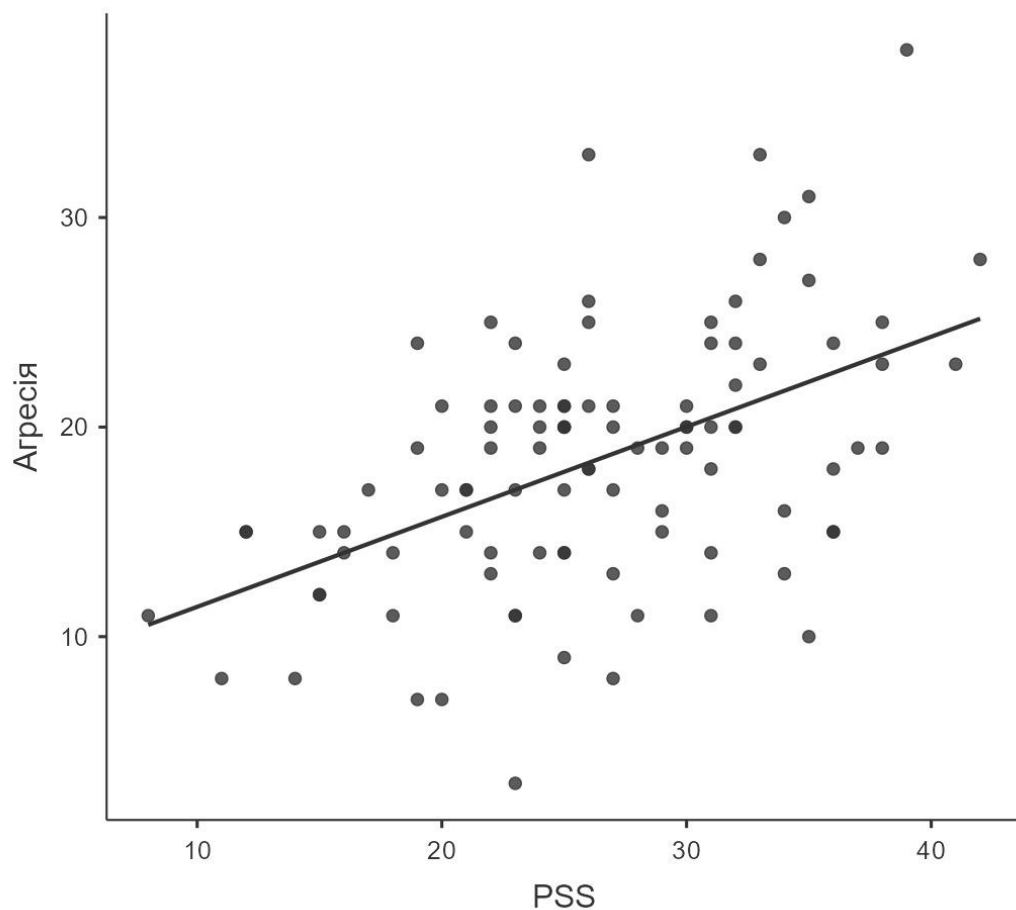


Рис. 3.7. Аналіз зв'язку «Сприйнятий стрес – Агресія»

Діаграма розсіювання (Рис. 3.7.) ілюструє чітку позитивну лінійну залежність: зі зростанням суб'єктивного відчуття стресу (вісь X)

спостерігається пропорційне збільшення загального показника агресивності (вісь Y).

Особливий інтерес викликає щільність розподілу точок у правій частині графіка. При досягненні критичного рівня стресу (понад 30 балів за PSS-10) показники агресії майже у всіх респондентів виходять за межі середніх значень. Це візуально доводить, що в умовах війни агресія підлітків перестає бути лише рисою характеру і стає динамічною реакцією на виснаження. Лінія регресії демонструє, що стрес виступає потужним предиктором: кожна одиниця зростання напруги штовхає підлітків до пошуку розрядки через агресивні дії. Наявність поодиноких «викидів» у нижній правій частині (високий стрес при низькій агресії) вказує на групу підлітків із надвисоким рівнем саморегуляції або, ймовірно, з глибоким пригніченням емоцій, що потребує окремої терапевтичної уваги.

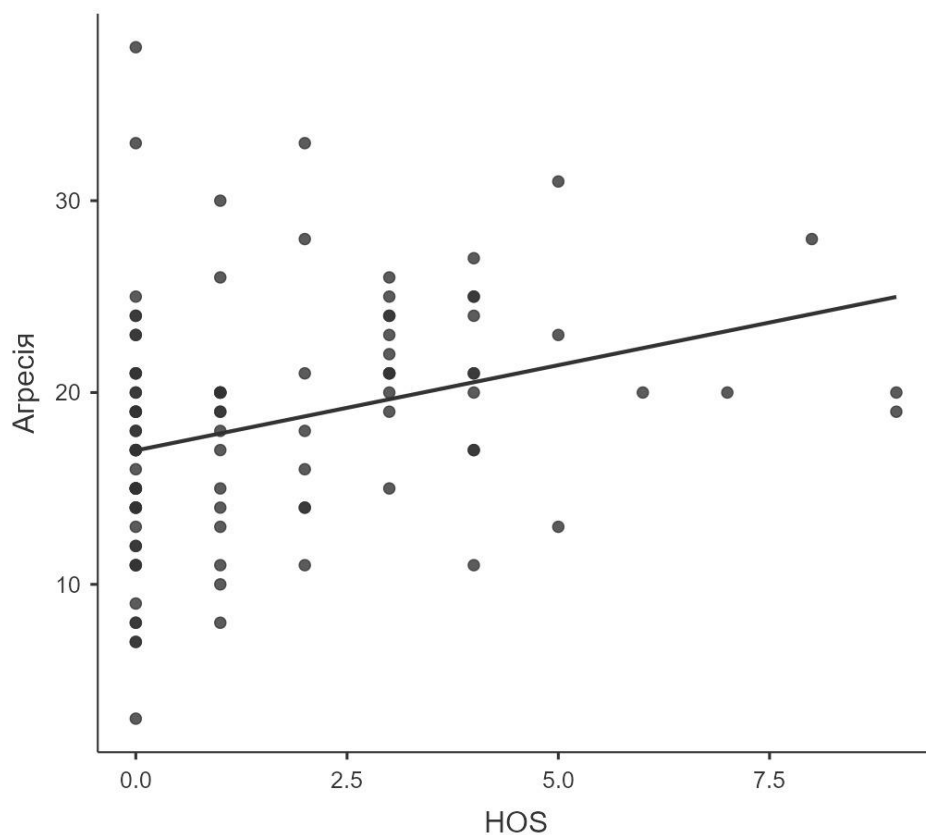


Рис. 3.8. Вплив батьківської ворожості на агресивність

Рисунок 3.8. взаємозв'язку шкали НОС (Ворожість батьків) та агресії підлітків розкриває мікросоціальну детермінацію конфліктності. На відміну від попереднього графіка, тут ми бачимо ступінчастий розподіл.

Велика концентрація значень у нульовій точці осі Х свідчить про те, що за відсутності ворожості в сім'ї агресія підлітків залишається в межах вікової норми. Проте нахил лінії регресії показує, що навіть незначне зростання емоційного відторгнення з боку батьків призводить до «стрибка» агресивних проявів у дитини. Це підтверджує тезу з теоретичної частини про сім'ю як первинний фільтр травми, яка призводить до зростання агресії. Графік наочно демонструє, що авторитарний тиск не пригнічує агресію, а навпаки – легітимізує її в очах підлітків як спосіб захисту власних кордонів.

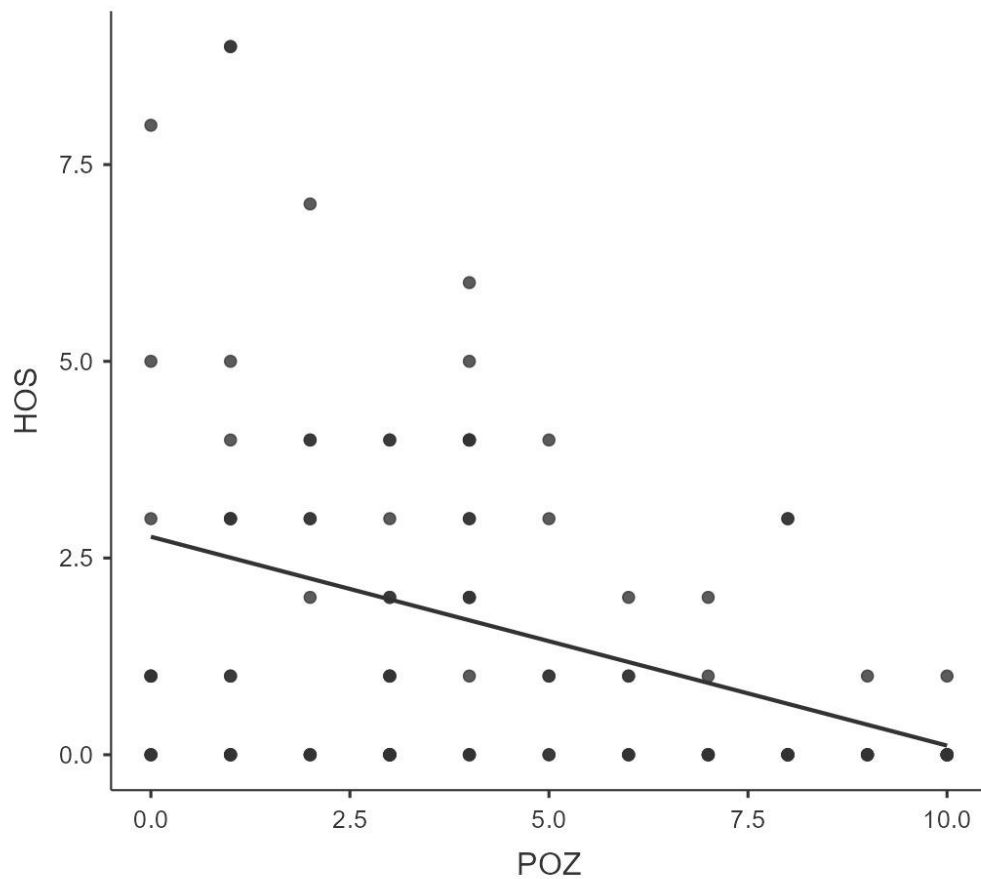


Рис. 3.9. Взаємозв'язок емоційного прийняття (POZ) та відторгнення (НОС) в сімейній системі

Найбільш показовим для розуміння ресурсного потенціалу родини є зворотний зв'язок між позитивним інтересом (POZ) та ворожістю (HOS). Низхідна лінія регресії ілюструє закон психологічної взаємовиключності: зростання емоційного тепла та прийняття автоматично витісняє ворожість із виховного процесу.

Щільність точок у правому нижньому куті графіка (високий POZ при нульовому HOS) описує ідеальну модель безпечної бази.

Для поглиблення аналізу та визначення причинно-наслідкових зв'язків між досліджуваними параметрами було застосовано метод множинної лінійної регресії. Це дозволяє виявити, які саме чинники виступають найбільш потужними предикторами агресивної поведінки підлітків у кризових умовах (див. табл. 3.14 та 3.15).

Таблиця 3.14

Показники відповідності регресійної моделі

Модель	R	R²
1	0,534	0,285

Таблиця 3.15

Коефіцієнти регресійної моделі (залежна змінна – Агресія)

Предиктор	Estimate (β)	SE	t
Intercept	6,889	2,163	3,184
Стрес (PSS)	0,396	0,081	4,897
Ворожість (HOS)	0,415	0,341	1,216
Непоследовність (NED)	0,147	0,335	0,439
Самооцінка	-0,215	0,141	-1,526

Результати регресійного аналізу свідчать, що побудована модель є статистично значущою та пояснює 28,5% варіативності показника агресії

($R^2 = 0,285$). Це досить високий показник, що вказує на репрезентативність обраних факторів. Проте аналіз індивідуального внеску кожного предиктора виявив специфічну картину: єдиним статистично значущим предиктором агресивності виявився рівень сприйнятого стресу ($\beta = 0,457$, $p < 0,001$). Це означає, що при зростанні стресу на одне стандартне відхилення рівень агресії підлітків зростає майже на половину стандартного відхилення, незалежно від інших умов.

Важливим результатом є те, що такі фактори як ворожість батьків ($p = 0,227$), непослідовність виховання ($p = 0,661$) та самооцінка ($p = 0,130$) втратили свою прогностичну значущість у межах спільної моделі. Хоча раніше ми фіксували кореляції між ворожістю батьків та агресією, регресія показує, що вплив сім'ї значною мірою перекривається фактором сприйнятого стресу. В умовах повномасштабного конфлікту макросоціальний стресор стає настільки інтенсивним, що він виступає головним двигуном деструктивної поведінки, нівелюючи прямий вплив виховних стилів та внутрішніх особистісних характеристик. Таким чином, агресія сучасного підлітка – це передусім симптом дистресу, спричиненого війною, а не лише наслідок сімейних конфліктів чи особливостей характеру. Отримані дані підкреслюють пріоритетність роботи з подолання травматичного стресу як головного інструменту профілактики підліткової агресивності.

Окрему увагу в було приділено аналізу самоагресії, оскільки цей показник виявився домінантним у структурі агресивної поведінки всієї вибірки. Поглиблений статистичний аналіз дозволив виявити значущу гендерну та вікову специфіку цього явища (див. табл. 3.16).

Таблиця 3.16

Порівняння показників самоагресії у підлітків різної статі

Стать	N	M	Me
Дівчата	54	5,17	5,50
Хлопці	45	4,13	4,00

Результати порівняльного аналізу за допомогою t-критерію Стьюдента свідчать про наявність високозначущих відмінностей ($p = 0,006$). Дівчата демонструють суттєво вищий рівень самоагресії ($M = 5,17$) порівняно з хлопцями ($M = 4,13$).

Аналіз субшкал методики Почебут продемонстрував, що самоагресія є домінуючою формою реагування у сучасних підлітків. Для візуалізації статистично значущих відмінностей за статтю ($p = 0,006$) було використано комбіновану діаграму Violin plot (див. Рис. 3.10).

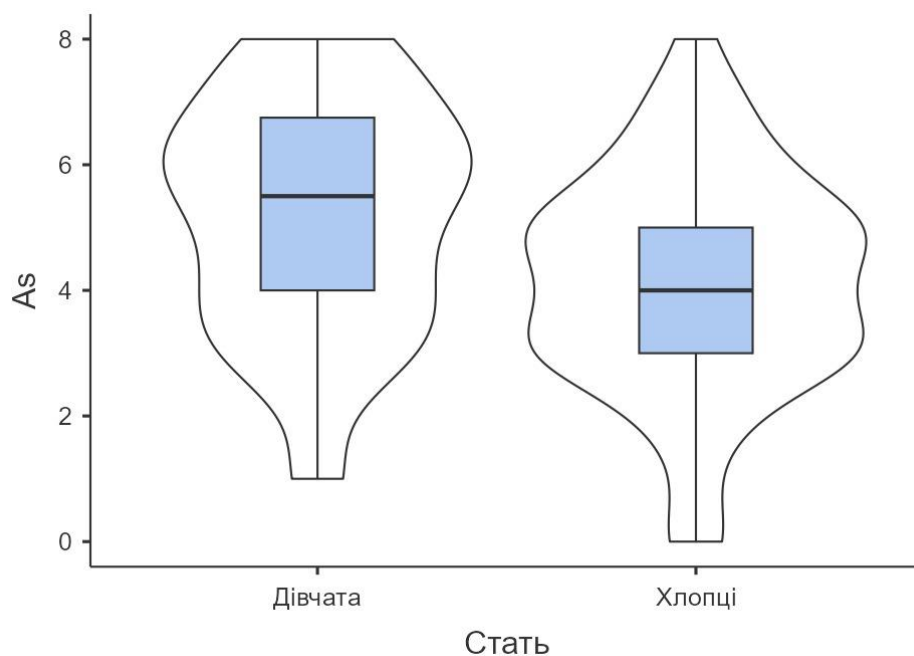


Рис. 3.10. Розподіл щільності показників самоагресії (A_s) залежно від статі

Графік демонструє не лише різницю в середніх значеннях, а й якісну відмінність у розподілі відповідей. У дівчат спостерігається значне розширення верхньої частини графіка (зосередження в зоні 6–8 балів), що свідчить про масовий характер високої самоагресії. Натомість у хлопців щільність зосереджена навколо медіанного значення 4 балів. Це візуально підтверджує, що в умовах війни дівчата-підлітки значно частіше спрямовують агресивний імпульс на власну особистість, виявляючи схильність до самозвинувачення та емоційного самопридушення.

Додатковий аналіз довірчих інтервалів дозволяє чітко локалізувати зону очікуваних значень для кожної статі (див. Рис. 3.11).

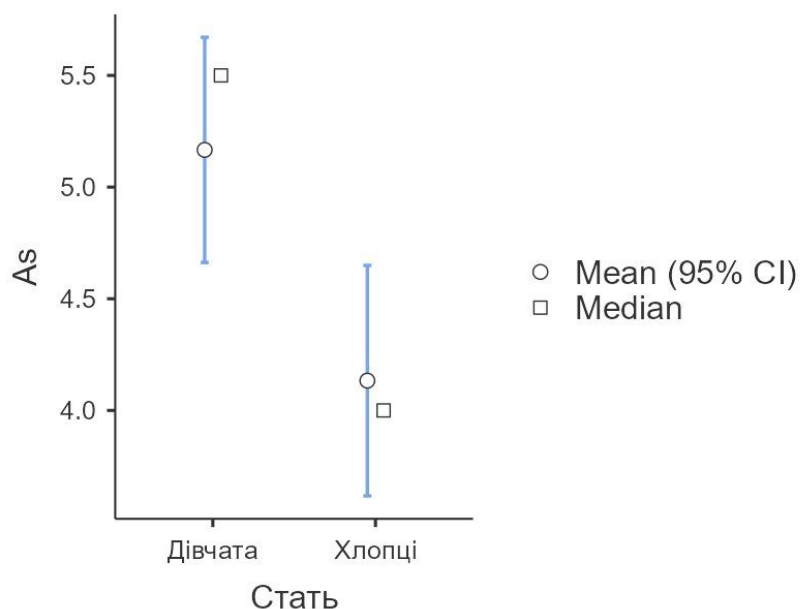


Рис. 3.11. Порівняння рівнів самоагресії (As) у дівчат та хлопців із довірчими інтервалами

Відсутність перетину довірчих інтервалів між групами дівчат та хлопців ще раз підтверджує стійкість виявленої відмінності. Це дає змогу констатувати, що гендерна приналежність є ключовим модератором форми агресії в кризових умовах: за ідентичного рівня зовнішнього стресу дівчата обирають аутодеструктивний шлях його переробки.

Особливий інтерес викликає вікова динаміка проявів самоагресії (див. Рис. 3.12).

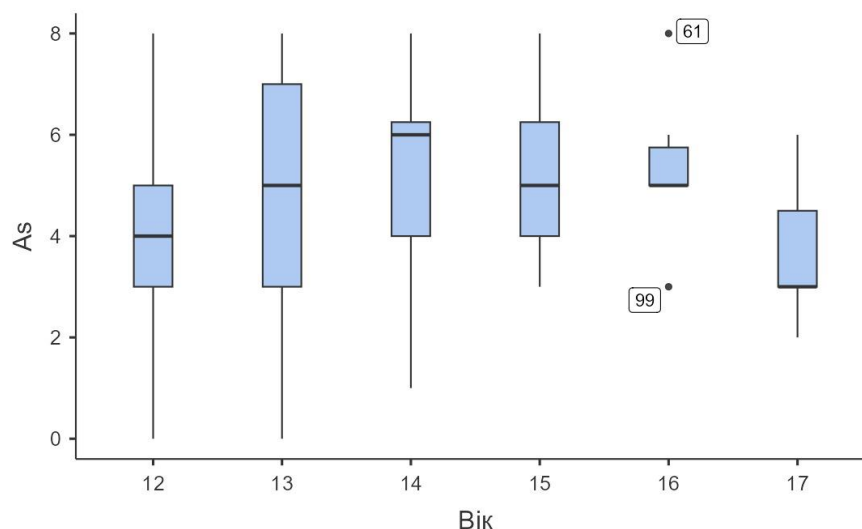


Рис. 3.12. Вікова динаміка показників самоагресії (As) підлітків

Діаграма розмаху ілюструє, що найвищі показники самоагресії та найменша варіативність (висока згуртованість відповідей) спостерігаються у віці 14 та 16 років. Примітно, що у 16 років зафіксовано наявність екстремальних значень, що свідчить про групу підлітків із критично високим рівнем самоагресії (8 балів). Зниження медіани та розмаху у 17 років вказує на початок процесів емоційної стабілізації.

Таким чином, самоагресія у сучасних підлітків виступає не випадковим проявом, а системною реакцією на виснаження адаптаційних ресурсів. Найбільшу групу ризику становлять дівчата у віці 14-16 років, у яких зовнішня загроза та внутрішня криза резонують, провокуючи розвиток саморуйнівних тенденцій.

З огляду на виявлену специфіку проявів аутоагресивної поведінки, критично важливим було з'ясувати мікросоціальні детермінанти, що спонукають підлітка спрямовувати гнів на власну особистість. Проведений кореляційний аналіз дозволив виявити систему взаємозв'язків між сприйняттям батьківського ставлення та схильністю до саморуйнівної поведінки (див. табл. 3.18).

Таблиця. 3.18

Кореляційні зв'язки показника самоагресії (As) із параметрами сімейного виховання за методикою ADOR

Параметри сімейного виховання	r Пірсона	p
Позитивний інтерес (POZ)	0,105	0,299
Директивність (DIR)	0,160	0,113
Ворожість (HOS)	0,227 *	0,024
Автономність (AUT)	0,123	0,223
Непослідовність (NED)	0,179	0,077

Примітка: * - кореляція значуща на рівні $p < 0,05$.

Єдиним статистично значущим чинником сімейного виховання, що безпосередньо корелює із рівнем самоагресії, виявилася батьківська ворожість ($r = 0,227$, $p = 0,024$). Цей результат розкриває механізм формування аутодеструкції: підліток, який сприймає ставлення батьків як емоційно холодне, критичне або відкидаюче, позбавляється безпечної бази всередині родини. У ситуації воєнного конфлікту, коли зовнішній світ сприймається як загроза, неможливість отримати підтримку вдома призводить до того, що підліток інтерналізує батьківську критику.

Математично підтверджений зв'язок із ворожістю пояснює, чому агресія не виходить назовні – у ворожому середовищі відкритий протест є небезпечним, тому підліток обирає безпечніший об'єкт для атаки – самого себе. Відсутність значущого кореляційного зв'язку з позитивним інтересом ($p = 0,299$) додатково підкреслює, що фактор ворожості у кризових умовах виявляється інтенсивнішим за фактор підтримки.

Тенденція до позитивного зв'язку із непослідовністю виховання ($r = 0,179$, $p = 0,077$) вказує на те, що непередбачуваність батьківських реакцій посилює внутрішню дезорієнтацію підлітка, стимулюючи розвиток почуття провини та самозвинувачення. Таким чином, самоагресія сучасного підлітка постає не лише як реакція на макросоціальний стрес війни, а й як результат

заблокованого протесту проти деструктивного стилю батьківського виховання.

Для остаточного визначення причинно-наслідкових чинників формування аутодеструктивної поведінки було застосовано метод множинної лінійної регресії (див. табл. 3.19). Як залежну змінну було обрано показник самоагресії, а як предиктори – рівень сприйнятого стресу та найбільш значущі параметри сімейного виховання.

Таблиця 3.19

Предиктори формування самоагресії підлітків (регресійна модель)

Предиктор	β	SE	t
Intercept	0,938	0,656	1,429
Стрес (PSS)	0,136	0,025	5,503
Ворожість (HOS)	-0,005	0,104	-0,046
Непоследовність (NED)	0,085	0,103	0,830

Побудована регресійна модель пояснює 28,3% варіативності самоагресії ($R^2 = 0,283$). Аналіз коефіцієнтів моделі виявив специфічну картину: єдиним статистично значущим предиктором самоагресії у спільній моделі виступає суб'єктивний рівень стресу ($\beta = 0,136$, $p < 0,001$). Вплив таких мікросоціальних чинників, як батьківська ворожість та непослідовність, безпосередній внесок яких фіксувався на етапі кореляційного аналізу, у межах даної інтегральної моделі виявився статистично опосередкованим ($p > 0,05$).

Це дозволяє зробити важливий теоретичний висновок: в умовах повномасштабного воєнного конфлікту самоагресія підлітків перестає бути наслідком суто внутрішньосімейних конфліктів. Вона постає як прямий результат інтенсивної макросоціальної травматизації. Воєнний стрес виступає настільки потужним екзогенним подразником, що він значною мірою акумулює та перебиває прямий вплив виховних стилів, роблячи

підлітків вразливим навіть у порівняно стабільних сімейних системах. Отримані дані вказують на те, що аутоагресивна поведінка у цей період є симптомом критичного виснаження адаптаційних ресурсів психіки. Це зміщує фокус першочергової психологічної допомоги з класичної сімейної терапії на пряму роботу з травмою війни, стабілізацію психоемоційного стану та розвиток навичок індивідуальної стресостійкості.

Отримані дані вказують на те, що самоагресія у цей період – це крик про допомогу психіки, яка не справляється з об'ємом зовнішньої загрози. Це зміщує фокус психологічної допомоги з аналізу сімейних стосунків на пряму роботу з травмою війни та розвиток навичок стресостійкості.

3.3. Практичні рекомендації щодо профілактики деструктивної агресивності підлітків

Результати проведеного емпіричного дослідження дозволили виокремити ключові мішені психологічного впливу, що є необхідним для розробки комплексної програми профілактики деструктивної поведінки підлітків. Оскільки за результатами регресійного аналізу було встановлено, що рівень сприйнятого стресу пояснює значну частку варіативності агресивних проявів (табл. 3.19), першочерговим вектором практичної роботи має стати стабілізація психоемоційного стану особистості.

Програма розрахована на 5 занять тривалістю по 90–120 хвилин кожне. Метою програми є профілактика переростання симптомів травматичного стресу у серйозні розлади шляхом навчання підлітків практичним «інструментам» самодопомоги.

Заняття 1. Психоедукація та фізіологічна стабілізація

Мета: Нормалізація реакцій на стрес та навчання базовим навичкам релаксації.

Теоретичний блок: Пояснення моделі «Бій-Біжи-Замри». Підлітки дізнаються, що їхні симптоми (тривога, збудливість) є адаптивною відповіддю організму на ненормальні події війни [58].

Вправа 1. «Дихання животом»: навчання діафрагмальному диханню для активації вагусного нерва та зниження серцебиття [59].

Підготовчий етап: Психолог просить підлітків сісти зручно, розслабити плечі та поставити обидві стопи на підлогу. Можна запропонувати заплющити очі або сфокусувати погляд на одній точці.

Постановка рук: «Покладіть одну руку на груди, а іншу – на живіт, трохи вище пупка. Це допоможе вам відчувати, де саме відбувається рух під час дихання».

Інструкція до дії: «Уявіть, що у вашому животі знаходиться маленька повітряна кулька. Зараз ми будемо надувати її. Зробіть повільний вдих через ніс так, щоб рука на животі піднялася, а рука на грудях залишилася майже нерухомою. Потім зробіть дуже повільний видих через рот, ніби ви дмете на гарячий чай. Відчуйте, як рука на животі опускається, а кулька здувається» [58].

Ритмізація: Ведучий спокійним голосом супроводжує процес: «Вдих – раз, два, три... Видих – раз, два, три, чотири, п'ять...». Важливо, щоб видих був довшим за вдих.

Вправа 2. «Лимони»: прогресивна м'язова релаксація за Едмундом Джекобсоном. Підлітки вчаться розрізняти стан напруги та розслаблення через стискання уявних лимонів у кулаках [58].

Постановка завдання: «Зараз ми перевіримо, наскільки міцними є ваші руки. Уявіть, що перед вами стоїть кошик із лимонами. Візьміть по одному лимону в кожену руку».

Фаза напруження: «А тепер уявіть, що вам потрібно вичавити з них весь сік у склянку. Почніть стискати кулаки дуже-дуже сильно. Відчуйте, як

напружуються ваші пальці, долоні, передпліччя та навіть плечі. Ще сильніше! Тримайте це напруження: раз, два, три, чотири, п'ять!»

Фаза розслаблення: «Тепер різко киньте ці лимони на підлогу і розслабте руки. Нехай ваші пальці просто висять. Відчуйте, як по руках розливається приємне тепло або легке поколювання. Порівняйте це відчуття з тим, як було щойно, коли ви стискали кулаки».

Повторення: Вправу рекомендується повторити 2–3 рази, щоб закріпити контраст між станами.

Вправа 3. «Черепаха»: релаксація м'язів шийно-коміркової зони для зняття затисків [58].

Постановка образу: «Уявіть, що ви – маленька черепаха, яка гріється на сонечку. Ви витягнули голову і насолоджуєтеся теплом. Але раптом ви відчули небезпеку».

Фаза напруження: «Швидко ховайтеся у свій панцир! Сильно-сильно підтягніть плечі до вух, а голову втягніть всередину, ніби намагаєтеся закритися ними. Відчуйте, як напружилася ваша шия, плечі та верхня частина спини. Тримайте це відчуття захищеності та сильної напруги: раз, два, три, чотири, п'ять!».

Фаза розслаблення: «Небезпека минула. Різко опустіть плечі вниз і розслабте їх. Нехай голова вільно підніметься. Відчуйте, як ваші плечі стають важкими і опускаються все нижче, ніби з них зняли важкий рюкзак. Поверніть голову праворуч, ліворуч, відчуйте свободу рухів» .

Закріплення: Повторіть вправу тричі, щоразу звертаючи увагу підлітків на те, як з кожним разом плечі опускаються все нижче в фазі розслаблення.

Вправа 4. «Струшування»: скидання фізичної напруги через вібраційні рухи [58].

Початкова установка: «Іноді наше тіло схоже на склянку з водою, яку занадто сильно розгойдали. Щоб вода заспокоїлася, нам потрібно допомогти

тілу скинути зайву напругу. Встаньте, будь ласка, так, щоб навколо вас було достатньо вільного простору».

Струшування кистей: «Почніть з кінчиків пальців. Уявіть, що ваші руки мокрі, і вам потрібно швидко здригнути з них кожную краплину води. Активно рухайте кистями, нехай вони стануть зовсім м'якими».

Підключення всього тіла: «Тепер нехай цей рух піднімається вище – до ліктів, плечей. Почніть дрібно підстрибувати на п'ятах, дозволяючи всьому тілу вібрувати. Ваші коліна м'які, голова вільно хитається. Струшуйте все: спину, живіт, ноги. Уявіть, що з кожним рухом з вас злітає пил або важкі думки».

Звуковий супровід: «Ви можете додати звук – тихий видих "х-х-ху-у-у", ніби ви видихаєте втому разом із цим вібруванням».

Завершення: «Зупиніться. Замріть на мить. Прислухайтеся до того, як по тілу бігають "мурашки". Це повертається ваше спокійне життя».

Вправа 5. «Камінь – Медуза»: навчання миттєвому переходу від гіпертонусу до повної релаксації всього тіла [66].

Фаза «Камінь»: «Встаньте або сядьте рівно. Уявіть, що ви перетворюєтеся на важку, міцну кам'яну статую. Напружте все тіло одночасно: стисніть кулаки, напружте руки, живіт, спину, сідниці та ноги. Навіть м'язи обличчя – заплющте очі та стисніть щелепи. Ви – моноліт, ви нерухомі та дуже тверді. Тримайте цю напругу всією силою: раз, два, три, чотири, п'ять!».

Фаза «Медуза»: «А тепер миттєво перетворіться на медузу в теплій морській воді. Скиньте всю напругу. Ваше тіло стає м'яким, майже рідким. Руки і ноги – як довгі еластичні щупальця, що вільно гойдаються на хвилях. Плечі опущені, обличчя розслаблене, щелепа трохи відкрита. Відчуйте, як вода тримає вас, і ви зовсім не докладаєте зусиль, щоб залишатися на місці».

Дихальний супровід: «Перебуваючи у стані медузи, зробіть глибокий, повільний вдих животом і плавний видих. Відчуйте, як розслаблення стає ще глибшим».

Завершення: Повторіть цикл 2–3 рази. Останній раз обов'язково завершуйте фазою «Медузи» довше, ніж зазвичай.

Заняття 2. Опанування інтрузій та нав'язливих спогадів

Мета: Зменшення впливу лякаючих образів.

Теоретичний блок: Пояснення природи негативних спогадів як «неперетравленої» інформації, яка застрягла в пам'яті [64].

Вправа 1. «Дистанційне керування»: використання уявного пульта для зміни візуальних характеристик спогаду [67].

Актуалізація образу: «Знайдіть у своїй пам'яті ту картинку або спогад, який часто виникає сам по собі і викликає у вас тривогу. Уявіть, що цей спогад – лише фільм, який показують на великому екрані телевізора навпроти вас».

Введення інструменту: «А тепер уявіть, що у ваших руках з'явився магічний пульт дистанційного керування. На ньому є багато кнопок, і зараз ми навчимося ними користуватися».

Експериментування з характеристиками:

Колір: «Знайдіть кнопку "Колір". Почніть повільно зменшувати насиченість, поки картинка не стане зовсім чорно-білою, як старе кіно. Відчуйте, як вона стає менш реальною».

Звук: «Тепер кнопка "Гучність". Зробіть звук тихішим, ще тихішим, поки він зовсім не зникне. Якщо там хтось кричить або щось вибухає – нехай ці звуки стануть як пицання мультяшних героїв».

Розмір: «Знайдіть кнопку "Зум". Зменшуйте екран, поки він не стане розміром із поштову марку десь далеко в кутку кімнати».

Фінальна дія: «Натисніть на кнопку "Пауза". Завміть картинку. А тепер – велика кнопка "OFF". Екран згасає, стає чорним. Покладіть пульт поруч із собою».

Вправа 2. «Малювання спогаду»: експозиція через малюнок з подальшою зміною його контексту на менш загрозливий [64].

Етап експозиції: «Візьміть аркуш паперу та олівці. Згадайте ту частину вашого тривожного спогаду, яка лякає вас найбільше. Спробуйте намалювати її. Не обов'язково малювати красиво – важливо передати сам образ, кольори та настрій цієї події». Психолог дає підліткам 10–15 хвилин, підтримуючи тиху та безпечну атмосферу.

Етап аналізу: «Подивіться на свій малюнок. Які почуття він у вас викликає зараз, коли він перед вами на столі, а не всередині голови?».

Етап трансформації: «А тепер ми зробимо цей образ менш владним над вами. Візьміть інші кольори або нові аркуші. Домалюйте щось, що змінить контекст.

Додавання сили: Домалюйте себе як супергероя або додайте стіну, яка вас захищає.

Гумор: Домалюйте щось кумедне тим об'єктам, які лякають (наприклад, рожеві бантики на танках або клоунські носи ворогам).

Природні сили: Уявіть, що пішов дощ і змив частину фарби, або виросло дерево, яке закрило страх».

Завершення: «Як змінився ваш стан після того, як ви доповнили малюнок? Тепер цей образ належить вам, а не ви йому».

Вправа 3. «Сейф»: створення ментального сховища для тимчасового зберігання важких думок [65].

Підготовчий етап: «Іноді важких думок стає так багато, що вони заважають нам навчатися, відпочивати чи просто бути собою. У такі моменти нам потрібне надійне місце, де ці думки могли б перечекати, поки ми не будемо готові з ними розібратися».

Створення образу: «Заплющте очі. Уявіть дуже міцний, надійний контейнер. Це може бути великий банківський сейф із кодовим замком, старовинна скриня з важким ключем, цифрова хмара з паролем або навіть металева коробка. Головне, щоб він був міцним і тільки ви мали до нього доступ».

Деталізація: «Розгляньте його детально: якого він кольору? З чого зроблений? Який він на дотик? Який звук видають дверцята, коли зачиняються?».

Процес контейнерування: «А тепер уявіть ці важкі думки або картинки, які вас турбують. Складіть їх у цей сейф. Ви не викидаєте їх назовні, ви просто кладете їх на безпечне зберігання. Подивіться, як вони займають там своє місце».

Закриття: «Закрийте сейф. Почуйте звук замка. Тепер ці думки всередині, вони надійно замкнені. Ви можете відкрити його пізніше, коли поруч буде хтось, кому ви довіряєте, або коли відчуєте себе сильнішими. А зараз поверніться в кімнату, де ці думки вам не заважають»

Вправа 4. «Контейнерування»: психологічна техніка пакування лякаючих деталей у міцні уявні коробки [64].

Ідентифікація деталей: «Згадайте ту важку подію, про яку ми говорили. Спробуйте виокремити в ній щось одне, що лякає найбільше. Можливо, це конкретний звук, чийсь крик або колір спалаху? Оберіть цю маленьку деталь».

Вибір упаковки: «Уявіть, що для кожної такої деталі у вас є окрема міцна коробка. Яка вона? Можливо, дерев'яна, оббита залізом, або пластиковий контейнер, що щільно закривається? Важливо, щоб ви відчували її надійність».

Процес пакування: «Тепер у своїй уяві візьміть цю деталь – цей звук або картинку – і покладіть її в коробку. Відчуйте, як ви закриваєте кришку.

Можете навіть уявити, як обмотуєте її міцним скотчем або замикаєте на замок».

Маркування: «Напишіть на цій коробці, що там лежить, але так, щоб це було зрозуміло тільки вам. Поставте її на полицю у своїй пам'яті. Тепер вона там, вона не зникла, але вона надійно ізольована і не може зачепити вас раптово».

Повторення: «Якщо є ще деталі, які вас "кусають", ви можете запакувати і їх у нові коробки».

Вправа 5. «Зміна фокусу (5-4-3-2-1)»: заземлення через ідентифікацію об'єктів навколо для переривання інтрузивного потоку [68].

Постановка завдання: «Іноді спогади намагаються затягнути нас назад, ніби у вир. Щоб залишитися на березі, нам потрібно міцно вхопитися за реальність за допомогою наших органів чуття».

Зір (5 об'єктів): «Озирніться навколо і назвіть 5 предметів, які ви бачите прямо зараз. Це може бути що завгодно: ніжка стільця, пляма на стіні, колір вашого взуття... Називайте їх вголос або про себе».

Дотик (4 відчуття): «Тепер відчуйте 4 речі, до яких ви торкаєтесь. Відчуйте текстуру своєї кофти, твердість підлоги під стопами, прохолоду столу або як ваші руки торкаються одна одної».

Слух (3 звуки): «Прислухайтесь. Назвіть 3 звуки, які ви чуєте навколо. Можливо, це шум машин за вікном, цокання годинника або ваше власне дихання».

Нюх (2 запахи): «Спробуйте відчутти 2 запахи. Це може бути запах паперу, ваших парфумів або просто свіжого повітря».

Смак (1 відчуття): «І нарешті, відчуйте 1 смак. Можливо, це смак нещодавно випитого чаю або просто смак у роті. Якщо важко – просто згадайте свій улюблений смак» .

Заняття 3. Подолання нічних жахів та покращення сну

Мета: Навчання технікам контролю над сновидіннями та гігієни сну.

Теоретичний блок: Роль фази швидкого сну в обробці травми.

Вправа 1. «Переписування сценарію сну»: підлітки змінюють кінцівку страшного сну на таку, де вони захищені або перемагають [63].

Етап вибору: «Згадайте страшний сон, який сниться вам найчастіше. Оберіть той, що вас турбує, але не є занадто травматичним для першої спроби».

Експозиція: «Запишіть цей сон на папері так, як ви його пам'ятаєте. Будьте короткими. Потім відкладіть цей запис – ми не будемо до нього повертатися».

Етап трансформації: «А тепер найважливіше. Придумайте зовсім інший фінал для цього сну. Ви можете змінити будь-що! Ви можете додати собі суперсилу, покликати на допомогу армію друзів, стати невидимим або просто перетворити страшний об'єкт на щось кумедне. Головне – у новому фіналі ви маєте почуватися переможцем або бути в повній безпеці».

Репетиція образу: «Заплющте очі й прокрутіть у голові цей новий сценарій. Відчуйте його. Які звуки в цьому новому сні? Що ви відчуваєте тепер?».

Закріплення: «Протягом дня приділяйте 5–10 хвилин тому, щоб просто згадувати цей новий, гарний фінал. Перед тим як заснути, скажіть собі: "Якщо мені насниться цей сон, я виберу свій новий варіант"».

Вправа 2. «Уявний помічник»: створення образу сильного захисника, який «охороняє» підлітка під час сну [69].

Постановка завдання: «У кожної людини є внутрішня сила, але іноді, коли нам страшно, нам важко її відчутти. У такі моменти нам може допомогти образ того, хто завжди на нашому боці».

Пошук образу: «Заплющте очі. Подумайте про когось, хто асоціюється у вас із абсолютною силою та добротою. Це може бути реальна людина (батько, дідусь), герой книги чи фільму, мудра тварина (лев, вовк) або навіть міфічна істота (дракон, ангел-охоронець)».

Деталізація: «Уявіть свого помічника максимально чітко. Як він виглядає? Який у нього погляд? Яким він стає поруч із вами – великим, щоб закрити собою, чи невеликим, щоб бути завжди поруч? Можливо, він має особливий запах або видає заспокійливі звуки?».

Встановлення контакту: «Уявіть, як цей помічник кладе руку вам на плече або просто стоїть поруч. Почуйте, як він каже вам: "Ти в безпеці. Я тут і я буду охороняти твій спокій усю ніч"».

Розміщення в просторі: «Тепер уявіть, як ваш помічник займає своє місце у вашій кімнаті, коли ви лягаєте спати. Він може стояти біля ліжка, біля вікна чи дверей. Він не втомиться і не засне, поки ви відпочиваєте».

Вправа 3. «Прощання з днем»: ритуал символічного вимикання всіх турбот перед входом у спальню [58].

Символічний поріг: «Уявіть, що двері вашої спальні – це кордон між двома світами. Світ дня – це світ дій, новин і турбот. Світ ночі – це ваша приватна територія спокою. Перед тим, як переступити цей поріг, ми маємо залишити "багаж" зовні».

Уявний кошик: «Уявіть біля дверей великий кошик або коробку. Подумки переберіть події сьогоднішнього дня. Все, що викликало у вас тривогого або гнів, - новини, суперечки, страхи – покладіть у цей кошик. Скажіть собі: "Я не викидаю це назовні, я просто залишаю це тут, за дверима. Я зможу забрати це завтра вранці, якщо воно мені знадобиться"».

Вимикач турбот: «Тепер уявіть на стіні поруч із дверима особливий вимикач. Це вимикач ваших денних турбот. Коли ви заходите в кімнату, натисніть на нього. Почуйте легке клацання. Це знак того, що зараз ваш мозок переходить у режим відпочинку. Денні лампочки згасають».

Тілесне закріплення: «Зробіть глибокий видих, ніби ви видихаєте останню денну думку прямо в кошик за дверима. Переступіть поріг і відчуйте, що в цій кімнаті панує інша атмосфера».

Вправа 4. «Кокон безпеки»: візуалізація захисної сфери навколо ліжка [64].

Початкова установка: «Коли ви лягаєте у ліжко, це ваш час і ваше місце. Щоб ніхто і ніщо не могло потривожити ваш спокій, ми створимо навколо вас особливу зону захисту».

Створення сфери: «Заплющте очі. Уявіть, що навколо вашого ліжка починає рости прозора, але дуже міцна сфера – кокон. Він огортає вас з усіх боків: зверху, знизу, з боків. Ви перебуваєте в самому центрі цієї сфери».

Характеристики матеріалу: «З чого зроблений ваш кокон? Можливо, це тепле золотисте світло, міцне скло, м'яка хмара або енергетичний щит? Оберіть матеріал, який здається вам найнадійнішим. Якого він кольору? Який він на дотик?».

Фільтрація: «Цей кокон магічний. Він працює як фільтр. Він вільно пропускає свіже повітря, приємні сни та тепло. Але будь-яка тривога, шум чи погані новини розбиваються об нього, як краплі дощу об скло, і залишаються зовні. Всередині кокона панує абсолютний спокій і безпека».

Закріплення відчуття: «Відчуйте, як ваше тіло розслабляється у цьому захищеному просторі. Тепер ви можете дозволити собі заснути, бо ваш кокон буде оберігати вас до самого ранку».

Заняття 4. Когнітивна реструктуризація та робота з провиною

Мета: Корекція самоагресії та заниженої самооцінки.

Теоретичний блок: виявлення «когнітивних пасток» (самозвинувачення, катастрофізація).

Вправа 1. «Сильні думки»: Заміна фрази «Я не впораюся» на «Це важко, але я вже проходила через це раніше» [70].

Психоедукація: «Наші думки схожі на окуляри, через які ми дивимося на світ. Якщо ці окуляри брудні або темні, все навколо здається жахливим. Коли ми кажемо собі "Я не впораюся", наше тіло вірить у це і стає слабким. Але ми можемо змінити ці "окуляри"».

Пошук "слабких" думок: «Згадайте ситуацію, яка викликає у вас тривогу. Яка думка першою спадає на думку? Можливо, це "Я не витримаю цього", "Я занадто слабка" або "Все буде тільки гірше"? Запишіть ці думки на лівій стороні аркуша».

Трансформація у "сильні" думки: «А тепер давайте знайдемо для кожної такої думки "сильного двійника". Це не просто самообман, це пошук правдивої опори. Замість «Я не впораюся» – «Це важко, але я вже проходила через це раніше, і я впораюся знову». Замість «Я в небезпеці» – «Зараз я роблю все можливе, щоб бути в безпеці». Замість «Це ніколи не мине» – «Це важкий період, але він обов'язково закінчиться»».

Тілесне закріплення: «Оберіть одну "сильну думку", яка найбільше відгукується вам. Вимовте її вголос впевнено. Відчуйте, як змінюється ваша постава та дихання, коли ви вірите в ці слова».

Картки-нагадування: психолог пропонує підліткам записати ці фрази на маленьких картках, щоб носити їх у кишені або зберегти у нотатках телефону.

Вправа 2. «Детектор провини»: аналіз реальної міри відповідальності підлітка за воєнні події [65].

Виявлення «пункту провини»: «Багато хто з нас відчуває провину за те, що сталося під час війни. Хтось думає: "Якби я не вмовила маму виїхати...", або "Я нічого не роблю для перемоги". Оберіть одну таку думку, яка змушує вас почуватися винними».

Малювання «Пирога відповідальності»: «Намалюйте на аркуші велике коло. Це 100% відповідальності за ту ситуацію, про яку ви думаєте. А тепер давайте чесно визначимо, хто ще брав участь у цій події».

Розподіл часток: «Давайте виділимо сектори для інших факторів:

Агресор: Хто розпочав війну та здійснював обстріли? (це зазвичай найбільша частина – 80-90%).

Обставини: Чи могли ви контролювати рух транспорту, наявність зв'язку чи рішення дорослих?

Інші люди: Які рішення приймали ті, хто був поруч?

Ви: І тільки в кінці знайдіть місце для своєї частки».

Аналіз результату: «Подивіться на цей пиріг. Чи справді ваша частка така велика, як вам здавалося раніше? Чи могли ви змінити рішення агресора або хід війни?»

Формулювання висновку: «Запишіть під колом: "Я відповідаю за свої дії, але я не відповідаю за дії інших людей"».

Вправа 3. «Лист підтримки собі»: Написання листа від імені «мудрого дорослого» або друга [71].

Налаштування: «Ми часто буваємо дуже суворими до себе. Ми кажемо собі речі, які ніколи б не сказали найкращому другові. Зараз ми спробуємо це змінити».

Обрання персонажа: «Уявіть людину – реальну або вигадану – яка вас дуже любить, розуміє і завжди готова підтримати. Це може бути ваш мудрий "дорослий я" з майбутнього, улюблений вчитель, герой або просто дуже добрий друг».

Процес написання: «Напишіть собі листа від імені цієї людини. Що б вона сказала вам зараз, знаючи все, що ви пережили? Нехай вона розповість, як вона вами пишається. Нехай вона пояснить, що ви не винні в тому, що сталося. Нехай вона нагадає вам про вашу силу та ваші добрі вчинки».

Сенсорне закріплення: «Прочитайте цей лист про себе. Відчуйте, як ці слова відгукуються у вашому тілі. Де ви відчуваєте тепло або полегшення?».

Збереження ресурсу: «Залиште цей лист собі. У хвилини, коли "внутрішній критик" знову почне вас атакувати, дістаньте його і перечитайте».

Вправа 4. «Атрибуція ворожості»: Перегляд сприйняття дій інших людей через призму стресу, а не особистої неприязні [72].

Аналіз ситуації: «Згадайте випадок за останній тиждень, коли хтось повівся з вами грубо або неприємно (наприклад, мама накричала, вчитель зробив різке зауваження, друг не відповів на повідомлення). Що ви тоді подумали? (Зазвичай: "Він мене не поважає", "Вона зла")».

Пошук прихованих причин: «А тепер давайте подивимося на цю людину через "окуляри стресу". Як ви думаєте, що відбувалося в її житті в цей момент? Можливо, вона погано спала? Або вона теж налякана і не може впоратися зі своїми емоціями?».

Зміна пояснення (Атрибуція): «Спробуйте замінити думку "Він хоче мене образити" на "Він зараз дуже напружений і просто не стримався". Відчуйте, як змінюється ваше ставлення до цієї ситуації. Чи хочеться вам кричати у відповідь тепер, коли ви бачите, що людина просто не справляється зі своїм стресом?».

Вправа «Детектив»: Психолог пропонує групі кілька сценаріїв (наприклад, «Перехожий штовхнув вас і не перепросив») і просить придумати 3 причини, пов'язані зі стресом, а не з особистою неприязню.

Висновки: «Коли ми розуміємо, що чужий гнів – це крик про допомогу або наслідок втоми, ми отримуємо силу не включатися в цей конфлікт».

Вправа 5. «Мій ресурсний список»: Ідентифікація особистих якостей, які допомогли вижити в кризі [58].

Вступна бесіда: «Ви вже пройшли через дуже складні випробування. Життя вимагала від вас надзусиль, і те, що ви зараз тут, означає, що у вас є потужні внутрішні ресурси. Давайте їх знайдемо».

Складання списку «Якості виживання»: «Згадайте найважчий момент за останній час. Що саме допомогло вам тоді? Можливо, це була ваша витримка, коли треба було довго чекати? Ваша турбота, коли ви допомагали молодшим або тваринам? Ваша сміливість, коли ви діяли попри страх? Або ваш гумор, який рятував у ситуацію?».

Індивідуальна робота: Психолог пропонує підліткам виписати мінімум 5 якостей, які вони проявили за останній рік.

Символізація: «Подивіться на цей список. Це ваша особиста зброя проти стресу. Яка з цих якостей зараз найважливіша для вас? Обведіть її».

Груповий шерінг: Учасники за бажанням діляться своїми списками. Психолог підкреслює: «Ваші ресурси нікуди не зникли, вони залишаються з вами назавжди».

Заняття 5. Планування майбутнього та закріплення навичок

Мета: Формування життестійкості та резильєнтності.

Вправа 1. «Маяк»: Візуалізація цілей на найближчий місяць як орієнтирів у тумані [65].

Вступна метафора: «Уявіть, що зараз ваше життя – це корабель у морі. Навколо піднявся густий туман, і іноді здається, що незрозуміло, куди пливати. Але в цьому тумані є Маяк – це ваші цілі та бажання на найближчий місяць».

Створення образу: «Заплющте очі. Уявіть свій Маяк. Який він? Високий, міцний, з яскравим світлом, яке пробиває будь-яку темряву. Це світло – це те, чого ви хочете досягти або зробити в найближчі 30 днів».

Конкретизація цілей: «Подумайте про три конкретні речі, які стануть променями вашого маяка. Перший промінь – щось для вашого навчання чи розвитку (наприклад, прочитати книгу, вивчити 50 слів). Другий промінь – щось для ваших стосунків (зустрітися з другом, допомогти мамі). Третій промінь – щось для себе (почати робити вправи з нашої програми щовечора, знайти нове хобі)».

Подолання перешкод: «Уявіть, як світло вашого маяка робить туман прозорим. Який перший маленький крок ви зробите вже завтра, щоб наблизитися до цього світла?».

Закріплення: Психолог пропонує підліткам намалювати свій маяк і підписати біля променів свої цілі.

Вправа 2. «Аптечка самодопомоги»: кожен учасник складає власний перелік технік, які допомогли йому найбільше [70].

Постановка завдання: «Ми з вами вивчили багато способів, як допомагати собі, коли стає страшно, сумно чи коли гнів бере гору. Але кожен із нас особливий: комусь більше допомагає дихання, а комусь – уявний сейф. Сьогодні ми зберемо вашу особисту "аптечку", яка буде завжди з вами».

Ревізія технік: Психолог пропонує згадати всі блоки вправ: Для тіла – Дихання, «Лимони», «Черепашка», «Струшування». Для спокою в голові – «Пульт», «Сейф», «Малюнок», «5-4-3-2-1». Для сили духу – «Сильні думки», «Лист собі», «Маяк». «Оберіть 3–4 найсильніші техніки, які допомагали вам найбільше за ці 5 занять. Запишіть їх у свій список самодопомоги».

Інструкція з використання: «Напишіть навпроти кожної техніки, коли саме ви її використаєте. Наприклад: "Коли не можу заснути – роблю Кокон", "Коли злюся на вчителя – вичавлюю Лимони"».

Оформлення: підлітки можуть намалювати справжню аптечку на аркуші та «скласти» туди назви вправ, або створити спеціальну замітку в телефоні «Мій спокій».

Вправа 3. «Дерево сили»: колективне створення колажу, де коріння – це підтримка родини, а листя – нові копінг-навички [73].

Створення основи: на великому аркуші (ватмані) психолог малює контур великого дерева з розгалуженим корінням та пишною кроною, але без листя.

Робота з корінням (Зовнішня опора): «Подивіться на коріння цього дерева. Це те, що тримає нас у житті, дає нам сили та живлення. Напишіть на корінні імена людей або назви речей, які є вашою підтримкою. Це може бути родина, друзі, ваш пес, ваша віра або просто приємні спогади про дім».

Робота з кроною (Внутрішня опора): «Тепер подивіться на гілки. На них має вирости нове листя. Візьміть паперові листочки і напишіть на кожному з них одну техніку або навичку, якої ви навчилися на наших заняттях і яка зробила вас сильнішими».

Створення колажу: підлітки наклеюють своє «листя» на гілки дерева. «Подивіться, яке міцне та красиве дерево ми створили разом. Кожен листочок – це ваша перемога над стресом».

Спільне споглядання: «Це дерево показує, що попри всі вітри та бурі війни, ви маєте глибоке коріння і здатні вирощувати нову силу».

Вправа 4. «Соціальні мережі підтримки»: Картування людей, до яких можна звернутися по допомогу [67].

Постановка задачі: «Ми часто думаємо, що маємо бути сильними і справлятися з усім самі. Але насправді справжня сила – це знати, хто може підставити плече у важку хвилину. Зараз ми створимо вашу особисту мапу людей-ресурсів».

Створення рівнів близькості: «Намалюйте в центрі аркуша невелике коло і напишіть там "Я". Навколо намалюйте три більших кола (як мішень)». Коло 1 (Найближчі): «Це люди, яким ви довіряєте на 100%. Ті, кому можна зателефонувати навіть о третій ночі. Хто це для вас?» Коло 2 (Друзі та знайомі): «Це люди, з якими приємно проводити час, однокласники, вчителі або тренери, які можуть допомогти у конкретних справах». Коло 3 (Професіонали та служби): «Це психологи, лікарі, волонтери або гарячі лінії підтримки. Запишіть сюди контакти, які мають бути під рукою».

Визначення функцій: «Тепер біля кожного імені напишіть, за якою саме допомогою ви можете звернутися до цієї людини (наприклад: "просто вивговоритися", "порада щодо навчання", "захист")».

Аналіз «порожніх зон»: «Подивіться на свою мапу. Чи є там люди? Якщо в якомусь колі пусто – це не страшно. Це просто підказка для нас, де ми можемо знайти нових друзів або фахівців».

Вправа 5. «Ритуал завершення»: Символічне прощання з групою та обмін позитивними відгуками [74].

Коло подяки: «Ми пройшли довгий шлях разом. Кожен із вас став частиною сили цієї групи. Зараз я пропоную кожному подивитися на свого сусіда і сказати одну річ, яка вам у ньому сподобалася або якої ви у нього навчилися за ці 5 занять».

Передача «іскри»: Учасники стають у коло. Психолог починає: «Я вдячний цій групі за сміливість...» і передає символічний предмет (м'яку іграшку, камінець-ресурс або просто стискає руку сусіда). Кожен учасник продовжує речення: «Я забираю з собою з цієї групи... (навичку, відчуття або думку)».

Клубок сили: Учасники передають один одному клубок ниток, тримаючи край у руках, поки не утвориться міцна «павутина», що з'єднує всіх. «Подивіться, як ми пов'язані. Навіть коли ми не будемо бачитися щодня, ця підтримка залишається з вами».

Символічний подарунок: Кожен учасник отримує невеличкий матеріальний якір (браслет, наклейку або сертифікат про закінчення програми), який буде нагадувати про його «Аптечку самодопомоги».

Фінальний жест: Спільне фото або синхронний глибокий вдих-видих, що символізує єдність та готовність рухатися далі.

ВИСНОВОК ДО РОЗДІЛУ 3

Емпіричний аналіз дозволив встановити, що психодіагностичний інструментарій виявився надійним, про що свідчать високі показники внутрішньої узгодженості всіх використаних шкал. Дослідження загального фону вибірки продемонструвало, що сучасні підлітки перебувають у стані високого психоемоційного напруження, де середні показники сприйнятого

стресу суттєво перевищують нормативні значення мирного часу. При цьому стать та вік не виступили визначальними чинниками для рівня загальної агресії, проте виявили специфічну якісну картину: дівчата значно частіше схильні до самоагресії, спрямовуючи гнів на власну особистість, тоді як пік загальної напруги припадає на 13–14 та 16 років.

Аналіз структури агресивної поведінки засвідчив домінування саме аутоагресивних тенденцій та вербальних форм вираження гніву, що вказує на внутрішню переробку травматичного досвіду. Важливим висновком стало те, що досвід міграції чи перебування безпосередньо в зоні конфлікту не диференціює рівень стресу, підтверджуючи існування універсального воєнного дистресу, який впливає на підлітків незалежно від їхньої локації. Водночас виявлено тенденцію до нестійкого самосприйняття та заниженої самооцінки, яка за результатами аналізу набуває статусу автономного конструкта, що допомагає підліткам дистанціюватися від зовнішніх загроз.

Ключовим результатом розділу стало доведення того, що саме суб'єктивно сприйнятий стрес є головним предиктором агресивної поведінки. Регресійна модель показала, що в умовах війни вплив макросоціального фактора є настільки інтенсивним, що він нівелює пряму дію стилів сімейного виховання чи особистісних характеристик. Хоча ворожість батьків корелює з накопиченням напруги, саме загальне виснаження адаптаційних ресурсів штовхає підлітка до деструктивних реакцій. З огляду на це, розроблена програма профілактики фокусується не на корекції характеру, а на наданні підліткам інструментів самодопомоги, стабілізації емоційного стану та розвитку резильєнтності як основи для збереження психічного здоров'я в умовах тривалого конфлікту.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів теоретичного аналізу та емпіричного дослідження проблеми впливу стилів сімейного виховання на агресивну поведінку підлітків в умовах воєнних дій дозволяє сформулювати низку ключових положень.

Насамперед теоретичний розгляд засвідчив, що агресивна поведінка у підлітковому віці є складним багатofакторним явищем, яке в умовах війни трансформується із вікової особливості у специфічний захисний механізм. Сім'я при цьому залишається базовим фільтром зовнішнього досвіду: стиль батьківського виховання або нівелює дію макросоціального стресу, виступаючи безпечною базою, або стає додатковим чинником дестабілізації особистості. Встановлено, що ключовим параметром гармонійного розвитку підлітка є авторитетний стиль, що базується на поєднанні емоційного прийняття та раціонального контролю.

Емпіричне дослідження підтвердило наявність високого рівня суб'єктивного дистресу в усієї вибірки підлітків, незалежно від їхньої статі чи досвіду вимушеної міграції. Це дозволяє констатувати феномен універсального воєнного стресу, де інтенсивність переживань визначається загальною ситуацією в країні. У структурі агресивної поведінки сучасних підлітків домінуючою формою виявилася самоагресія, що свідчить про глибоку інтерналізацію зовнішніх конфліктів. Виявлено значущі статеві відмінності: за ідентичного рівня зовнішньої загрози дівчата значно частіше спрямовують агресивний імпульс на власне Я, демонструючи вищу схильність до самозвинувачення та емоційного пригнічення.

Аналіз впливу сімейного середовища виявив, що сприйняття батьківського ставлення як ворожого та непослідовного безпосередньо корелює із накопиченням внутрішньої напруги та розвитком аутодеструктивних тенденцій. Проте результати регресійного аналізу стали

найбільш вагомим висновком роботи: в умовах повномасштабної війни саме рівень сприйнятого стресу стає головним і визначальним предиктором агресивності. Вплив мікросоціальних чинників, таких як виховні стилі, значною мірою перекривається інтенсивністю макросоціальної травми. Це означає, що агресія підлітка сьогодні – передусім симптом виснаження адаптаційних ресурсів психіки, яка не справляється з обсягом зовнішньої загрози.

Важливим фактором внутрішньої регуляції виявилася самооцінка, яка в умовах тривалого конфлікту набуває статусу автономного конструкта. Хоча загальна тенденція вказує на її зниження та нестійкість, її збереження дозволяє підліткам дистанціюватися від руйнівних зовнішніх подій. Встановлено, що формування адекватного самоставлення в межах позитивного сімейного інтересу є критично важливим ресурсом резильєнтності, який запобігає переходу стресу в хронічну ворожість.

Практичним результатом роботи стала розробка комплексної програми стабілізації психоемоційного стану підлітків. З огляду на те, що стрес є основним двигуном агресії, запропоновані рекомендації зміщують фокус із прямої корекції поведінки на навчання навичкам саморегуляції, подолання інтрузій та зміцнення внутрішніх опор. Такий підхід дозволяє не лише знизити рівень поточної агресивності, а й сприяє формуванню життєстійкості, необхідної для успішного подолання кризових періодів розвитку в екстремальних умовах життєдіяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дегтярєва Т.О. (2015). Гендерні відмінності у проявах агресивності підлітків. *Актуальні питання сучасної психології*. Том 2, 35-39
2. Семі. С. (2021). Зміст і особливості підліткової агресії та характеристика причин її розвитку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, №78 doi: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.21>
3. Воляннюк Н.Ю., Ложкіна Г.В. (2010). *Віктимологія та агресологія*. Київ: Прінт Хауз.
4. Мойсеєва О.Є. (2011). *Психологія агресивності підлітків*. Автореф. док. психол. наук. Київ.
5. Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
6. Bandura A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
7. Fromm E, (1973). *The Anatomy of Human Destructiveness*. New York: Holt, Rinehart & Winston
8. Anderson C.A., & Bushman B.J. (2002). *Human Agression*. Annual Review of Psychology, 53, 27-51
9. Мойсеєва О.Є. (2013). *Історико-психологічний аналіз феномену агресії*. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. Т. 2, Вип. 10, 211-216
10. Huesmann, L. R. (2017). *An integrative theoretical understanding of aggression: a brief exposition*. Current Opinion in Psychology, 19, 111–115. doi: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.015>
11. Myers D. & Twenge J. (2021). *Social Psychology*. New York: McGraw-Hill.

12. Bandura A & Walters R.H., (1963). *Adolescent aggression: a study of the influence of child-training practices and family interrelationships*. The Journal of Nervous and Mental Disease, 137(1):p 100. doi: [10.1097/00005053-196307000-00015](https://doi.org/10.1097/00005053-196307000-00015)
13. Жигайло Н. І. (2020). *Соціальна педагогіка: навчальний посібник*. Львів: Новий Світ-2000.
14. Кравчук С.Л. (2002). *Особливості психологічних детермінант агресивних проявів особистості*. Автореф. дис. канд. психол. наук. Київ.
15. Чамлай Д. (2020). *Причини агресивної поведінки в підлітковому віці*. О.І. Безлюдний (Ред.), Наука. Освіта. Молодь – 2020: Матеріали XIII Всеукраїнської наукової конференції студентів та молодих науковців (Умань, 22 квітня 2020 р.) (с. 261-263)
16. Будіянський М.Ф. (2013). *Особливості прояву агресивності в підлітків*. Наука і освіта, 3, 36-39
17. Зінченко Л.М. (2005). *Проблема профілактики та корекції проявів агресії у підлітків*. Наукові записки, 26, 145-149.
18. Тюпля Л.П. & Іванова І.Б. (2004). *Соціальна робота: теорія і практика*. Київ: ВМУРоЛ «Україна»
19. Бафталовська Н.Я. (2010). *Агресивна поведінка підлітків*. Шкільному психологу. Усе для роботи, 6, 9-11.
20. Кубіцький С.О. (2015). *Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах*. Київ: Міленіум.
21. Журавель Т.В. & Сергєєва К.В. (2013). *Зупинись! – Посміхнись! : методичний посібник з профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації*. Київ : ФОП Буря.
22. Huesmann, L. R., Dubow, E. F., Boxer, P., Landau, S. F., Dvir Gvirsman, S., & Shikaki, K. (2017). *Children's exposure to violent political conflict stimulates aggression at peers by increasing emotional distress, aggressive script rehearsal, and normative beliefs favoring aggression*.

Development and Psychopathology, 29(1), 39–50. doi:
<https://doi.org/10.1017/S0954579416001090>

23. Catani, C. (2018). *Mental health of children living in war zones: A risk and protection perspective*. World Psychiatry, 17(1), 108–109. <https://doi.org/10.1002/wps.20496>

24. Bürgin D, Anagnostopoulos D; Board and Policy Division of ESCAP; Vitiello B, Sukale T, Schmid M, Fegert JM. (2022). *Impact of war and forced displacement on children's mental health-multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches*. Eur Child Adolesc Psychiatry, 31(6):845-853. doi: <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01974-z>

25. Hakala, V., Mielityinen, L., Peltonen, K., Laajasalo, T., & Ellonen, N. (2025). *Growing up amidst active warfare: Understanding the experiences of Ukrainian adolescents through chat data*. Youth & Society, 57(4), 691–713. doi: <https://doi.org/10.1177/0044118X241296552>

26. European Psychiatric Association. (2024, 8 квітня). *War in Ukraine is increasing the prevalence of mental health conditions in children, new study finds* (Пресреліз). European Congress of Psychiatry. <https://www.europsy.net/app/uploads/2024/04/EPA-2024-War-in-Ukraine-impact-on-mental-health-conditions-in-children.pdf>

27. Chornokondratenko, M., & Malenko, A. (2025, February 20). *Emotional trauma piles up for Ukraine's children three years after invasion*. Reuters. <https://www.reuters.com/world/europe/emotional-trauma-piles-up-ukraines-children-three-years-after-invasion-2025-02-20>

28. Степанюк О. & Мельниченко О. (2020). *Методичний посібник для фахівців, які впроваджують типову програму для кривдників: Збірник практичних матеріалів*. <https://www.osce.org/project-coordinator-in-ukraine-closed>

29. Вельдбрахт, О. О., & Тавровецька, Н. І. (2022). *Шкала сприйнятого стресу (PSS-10): адаптація та апробація в умовах війни*.

Проблеми сучасної психології, 2(25), 16–27. <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-2-2>

30. Aronson, E. (2012). *The social animal* (11th ed.). Worth Publishers
31. Lorenz, K. (2012). *On aggression*. Routledge Classics
32. Baron, R. A., & Richardson, D. R. (1994). *Human aggression* (2nd ed.). Springer
33. Бородай, О. Д. (2023). Свобода вибору і виховання: роль сім'ї та освіти у формуванні індивідуальних цінностей і рішень. *Культурологічний альманах*, (3), 89–96. <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2023.3.11>
34. Березнюк, В. О. (2025). Роль стилів батьківського виховання у забезпеченні психологічного благополуччя підлітків. *Ментальне здоров'я*, (4), 11–15. <https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-4.2>
35. Schaefer, E. S. (1965). A configurational analysis of children's reports of parent behavior. *Journal of Consulting Psychology*, 29(6), 552–557. <https://doi.org/10.1037/h0022702>
36. Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
37. Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
38. Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Eamon Dolan/Houghton Mifflin Harcourt.
39. Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1–101). Wiley.

40. Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisited and reinvigorated. *Child Development*, 67(6), 3296–3319. <https://doi.org/10.2307/1131771>
41. Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
42. Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum Associates.
43. Боришевський, М. Й. (2012). *Особистість у вимірах самосвідомості: Монографія*. Еллада.
44. Титаренко, Т. М. (2012). Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*, (3), 116–135. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9065>
45. Goto, T., Okubo, Y., & Hashimoto, S. (2024). Association between parenting styles and adolescent mental health: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(2), 245–260. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01892-x>
46. Badanta, B., Lucchetti, G., & de Diego-Cordero, R. (2024). The impact of the Russia–Ukraine war on the health of children and adolescents: A systematic review. *Journal of Pediatric Nursing*, 75, 102–114. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2023.12.022>
47. Степанюк, К. І., & Мельниченко, В. В. (2020). Психологічні особливості проявів агресивності в підлітковому віці. *Психологічний часопис*, 6(1), 101–112. <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.1.9>
48. Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. In P. H. Mussen (Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1–101). Wiley

49. Barber, B. K. (Ed.). (2002). *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10463-000>
50. Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). Basic Books. (Original work published 1969).
51. Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Routledge. (Original work published 1978).
52. Baumrind, D. (2013). Authoritative parenting revisited: History and current status. In R. E. Larzelere, A. S. Morris, & A. W. Harrist (Eds.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurture and discipline for optimal child development* (pp. 11–34). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14056-002>
53. Pinquart, M. (2017). Associations of parenting styles and dimensions with adolescent conduct problems: A meta-analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 75–93. <https://doi.org/10.1177/0165025415618276>
54. Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing a functional approach. *Developmental Review*, 30(1), 74–99. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001>
55. Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
56. Житомирський професійний ліцей. (2024). *Визначення рівня своєї самооцінки (Г. М. Казанцева)* [Методичні матеріали]. <https://www.zpl.zt.ua/wp-content/uploads/2024/03/vyznachennya-rivnya-svoyeyi-samootsinky-h.m.-kazantsevoyu.pdf>
57. Анопрієнко, О. В. (2017). *Стиль батьківської поведінки як чинник виникнення і подолання хронічного стресу в підлітковому віці*

[Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису, кандидат дисертації].
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

58. Сміт, П., Дюрегров, А., & Юле, В. (2022). *Діти і війна: навчання технік зцілення. Посібник для ведучих груп* (3-тє вид.). Інститут когнітивно-поведінкової терапії; Український інститут когнітивно-поведінкової терапії.
https://i-cbt.org.ua/wp-content/uploads/2022/04/Children_and_War_2022_Book.pdf

59. Gerritsen, R. J., & Band, G. P. (2018). Breath of life: The respiratory vagal stimulation model of contemplative activity. *Frontiers in Human Neuroscience*, 12, Article 397. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2018.00397>

60. Державна служба якості освіти України. (б. д.). «Діти і війна»: триває проєкт з навчання технік зцілення. <https://sqe.gov.ua/diti-i-viyna-trivaie-proiekt-z-navchannya-t/>

61. Lorenz, K. (2005). *On aggression*. Routledge.

62. Barber, B. K. (Ed.). (2002). *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents*. American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/10463-000>

63. Krakow, B., & Zadra, A. (2006). Clinical management of chronic nightmares: Imagery rehearsal therapy. In M. L. Kryger, T. Roth, & W. C. Dement (Eds.), *Principles and practice of sleep medicine* (4th ed., pp. 679–684). Elsevier Saunders. https://doi.org/10.1207/s15402010bsm0401_4

64. Shapiro, F. (1995). *Eye movement desensitization and reprocessing: Basic principles, protocols, and procedures*. Guilford Press.

65. Wells, A., & Sembi, S. (2004). Metacognitive therapy for PTSD: A core protocol. *Cognitive and Behavioral Practice*, 11(4), 365–377.
[https://doi.org/10.1016/S1077-7229\(04\)80053-0](https://doi.org/10.1016/S1077-7229(04)80053-0)

66. Колупаєва, А. А. (Ред.). (2020). *Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник*. Інститут

спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725704/1/Посібник%20КРТ-2020.pdf>

67. Cohen, J. A., Mannarino, A. P., & Deblinger, E. (2017). *Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents* (2nd ed.). Guilford Press.

68. Всесвітня організація охорони здоров'я. (2020). *Важливі навички в періоді стресу: ілюстроване керівництво*. ВООЗ. <https://iris.who.int/handle/10665/331901>

69. Davis, J. L. (2009). *Treating posttraumatic nightmares: A cognitive behavioral approach*. Springer Publishing Company.

70. Friedberg, R. D., & McClure, J. M. (2015). *Clinical practice of cognitive therapy with children and adolescents: The nuts and bolts* (2nd ed.). Guilford Press.

71. Neff, K. (2011). *Self-compassion: The proven power of being kind to yourself*. William Morrow.

72. Goldstein, A. P., Glick, B., & Gibbs, J. C. (1998). *Aggression Replacement Training: A comprehensive intervention for aggressive youth* (Rev. ed.). Research Press.

73. Ncube, N. (2006). The Tree of Life Project: Using narrative practices in work with children. *International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 2006(1), 3–16.

74. Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2020). *The theory and practice of group psychotherapy* (6th ed.). Basic Books.

Додаток А

АВТОРСЬКА АНКЕТА «ДРУЖЕ, ТИ ЯК?»

Привіт! Мені потрібна твоя допомога. Проводжу наукове дослідження, щоб краще зрозуміти сучасних підлітків. Мене цікавить як ти, чи сильно ти стресуєш, чи відчуваєш ти агресію і як вона проявляється, які твої стосунки з батьками. Буду щиро вдячна, якщо ти приділиш 20 хвилин і даси відповідь на наступні запитання. Мені важливо дізнатися про підлітків більше, краще зрозуміти їх.

Анкета анонімна, я буду знати лише твою стать і твій вік, тому надавати щирі відповіді абсолютно безпечно.

Твій вік:

- 1) 12
- 2) 13
- 3) 14
- 4) 15
- 5) 16
- 6) 17

Твоя стать:

- 1) Жіноча
- 2) Чоловіча

Ти живеш з (обери стільки пунктів, скільки потрібно):

- 1) Мамою
- 2) Татом
- 3) Сестрою/сестрами
- 4) Братом/братами
- 5) Бабусею/дідусем
- 6) Опікуном
- 7) Інший варіант _____

Твоїм вихованням переважно займається:

- 1) Мама
- 2) Тато
- 3) Бабуся/дідусь
- 4) Опікун
- 5) Інший варіант _____

З початку повномасштабного вторгнення (24.02.2022) ти:

- 1) Весь час був в Україні
- 2) Виїжджав, але повернувся
- 3) Виїхав і не повернувся

Більш за все ти любиш:

- 1) Навчатися
- 2) Проводити час з друзями
- 3) Проводити час з родиною
- 4) Займатися спортом
- 5) Грати в комп'ютерні ігри
- 6) Проводити час в соціальних мережах / дивитися фільми, відео

Додаток Б

ШКАЛА СПРИЙНЯТОГО СТРЕСУ (PSS-10)

Інструкція: Запитання у цьому опитувальнику стосуються Ваших почуттів та думок протягом останнього місяця. У кожному випадку Вам пропонується відповісти, як часто Ви почувалися або думали певним чином.

Для кожного твердження оберіть один варіант відповіді, де:

0 – ніколи;

1 – майже ніколи;

2 – інколи;

3 – досить часто;

4 – дуже часто.

Текст опитувальника:

1. Як часто протягом останнього місяця Ви засмучувалися через щось, що сталося несподівано? (0, 1, 2, 3, 4)
2. Як часто протягом останнього місяця Ви відчували, що не можете контролювати важливі речі у своєму житті? (0, 1, 2, 3, 4)
3. Як часто протягом останнього місяця Ви почувалися нервово або відчували стрес? (0, 1, 2, 3, 4)
4. Як часто протягом останнього місяця Ви почувалися впевнено щодо своєї здатності вирішувати особисті проблеми? (0, 1, 2, 3, 4)
5. Як часто протягом останнього місяця Ви відчували, що все йде саме так, як Ви замислили? (0, 1, 2, 3, 4)
6. Як часто протягом останнього місяця Ви виявляли, що не можете впоратися з усіма справами, які Вам необхідно зробити? (0, 1, 2, 3, 4)
7. Як часто протягом останнього місяця Ви були здатні контролювати подразники у своєму житті? (0, 1, 2, 3, 4)
8. Як часто протягом останнього місяця Ви відчували, що тримаєте все під контролем? (0, 1, 2, 3, 4)

9. Як часто протягом останнього місяця Ви злилися через речі, які відбувалися поза Вашим контролем? (0, 1, 2, 3, 4)
10. Як часто протягом останнього місяця Ви відчували, що труднощі накопичуються настільки стрімко, що Ви не можете їх подолати? (0, 1, 2, 3, 4)

Ключ для підрахунку балів та інтерпретація результатів:

Прямі запитання (оцінюються так, як вказав респондент): № 1, 2, 3, 6, 9, 10.
Зворотні запитання (перекодовуються за схемою: 0=4, 1=3, 2=2, 3=1, 4=0):
№ 4, 5, 7, 8.

Загальний індекс сприйнятого стресу обчислюється як сума балів за всіма 10 твердженнями. Максимальна сума становить 40 балів.

0–13 балів — низький рівень сприйнятого стресу;

14–26 балів — помірний рівень сприйнятого стресу;

27–40 балів — високий рівень психоемоційного напруження та стресу.

Додаток В

**ОПИТУВАЛЬНИК «ОЦІНКА ВІДНОСИН ПІДЛІТКАМИ»
(ADOR)**

Методичне обґрунтування: Методика спрямована на вивчення установок, поведінки та методів виховання батьків (або осіб, що їх замінюють) через призму суб'єктивного сприйняття самої дитини. Оцінювання здійснюється за 5 базовими шкалами: позитивний інтерес (POZ), директивність (DIR), ворожість (HOS), автономність (AUT) та непослідовність (NED).

Інструкція для респондента: Оцініть, будь ласка, виходячи з власного досвіду, які із зазначених положень найбільше характерні для того з батьків, хто займається Вашим вихованням переважно. Уважно прочитайте кожне твердження:

- Якщо твердження повністю відповідає принципам вихователя – оберіть «2» (Так);
- Якщо твердження підходить лише частково – оберіть «1» (Частково);
- Якщо твердження зовсім не відноситься до нього/неї – оберіть «0» (Ні).

Текст опитувальника (універсальний бланк):

1. Дуже часто посміхається мені (2, 1, 0)
2. Категорично вимагає, щоб я засвоїв, що я можу робити, а що ні (2, 1, 0)
3. Має недостатню терплячість щодо мене (2, 1, 0)
4. Коли я йду кудись, сам(а) вирішує, коли я повинен(на) повернутися (2, 1, 0)
5. Завжди швидко забуває те, що сам(а) говорить або наказує (2, 1, 0)
6. Коли в мене поганий настрій, радить мені заспокоїтися або розвеселитись (2, 1, 0)

7. Вважає, що у мене повинно існувати багато правил, які я зобов'язаний(на) виконувати (2, 1, 0)
8. Постійно скаржитися комусь на мене (2, 1, 0)
9. Надає мені стільки свободи, скільки мені треба (2, 1, 0)
10. За одне і те ж один раз карає, а інший — прощає (2, 1, 0)
11. Дуже любить робити що-небудь разом зі мною (2, 1, 0)
12. Якщо призначає якусь роботу, то вважає, що я повинен(на) робити тільки її, поки не закінчу (2, 1, 0)
13. Починає сердитися і обурюватися з приводу будь-якої дрібниці, яку я зробив(ла) (2, 1, 0)
14. Не вимагає, щоб я запитував(ла) дозволу, щоб йти туди, куди захочу (2, 1, 0)
15. Відмовляється від багатьох своїх справ залежно від мого настрою (2, 1, 0)
16. Намагається розвеселити і надихнути мене, коли мені сумно (2, 1, 0)
17. Завжди наполягає на тому, що за всі мої проступки я повинен(на) бути покараний(на) (2, 1, 0)
18. Мало цікавиться тим, що мене хвилює і чого я хочу (2, 1, 0)
19. Допускає, щоб я міг(ла) йти, куди хочу, щовечора (2, 1, 0)
20. Має певні правила, але іноді дотримується їх, а іноді ні (2, 1, 0)
21. Завжди з розумінням вислуховує мої погляди і думки (2, 1, 0)
22. Стежить за тим, щоб я завжди робив(ла) те, що мені сказано (2, 1, 0)
23. Іноді викликає у мене відчуття, що я йому (їй) противний(на) (2, 1, 0)
24. Практично дозволяє мне робити все, що мені подобається (2, 1, 0)
25. Змінює свої рішення так, як йому (їй) зручно (2, 1, 0)
26. Часто хвалить мене за що-небудь (2, 1, 0)
27. Завжди точно хоче знати, що я роблю і де перебуваю (2, 1, 0)
28. Хотів(ла) би, щоб я став(ла) іншим(ою), змінився(лася) (2, 1, 0)
29. Дозволяє мені самому(ій) вибирати собі справу до душі (2, 1, 0)

- 30.Іноді дуже легко мене прощає, а іноді – ні (2, 1, 0)
- 31.Намагається відкрито показати, що любить мене (2, 1, 0)
- 32.Завжди стежить за тим, що я роблю на вулиці або в школі (2, 1, 0)
- 33.Якщо я зроблю що-небудь не так, постійно і всюди говорить про це (2, 1, 0)
- 34.Надає мені багато свободи, рідко говорить «повинен» або «не можна» (2, 1, 0)
- 35.Непередбачуваний(на) у своїх вчинках, якщо я зроблю що-небудь погане або хороше (2, 1, 0)
- 36.Вважає, що я повинен(на) мати власну думку з кожного питання (2, 1, 0)
- 37.Завжди ретельно стежить за тим, яких друзів я маю (2, 1, 0)
- 38.Не буде зі мною говорити, поки я сам(а) не почну, якщо до цього я його (її) чимось зачепив(ла) або образив(ла) (2, 1, 0)
- 39.Завжди легко мене прощає (2, 1, 0)
- 40.Хвалить і карає дуже непослідовно: іноді занадто багато, а іноді занадто мало (2, 1, 0)
- 41.Завжди знаходить час для мене, коли мені це необхідно (2, 1, 0)
- 42.Постійно вказує мені, як себе поводити (2, 1, 0)
- 43.Цілком можливо, що, по суті, мене ненавидить (2, 1, 0)
- 44.Проведення канікул я планую за власним бажанням (2, 1, 0)
- 45.Іноді може образити, а іноді буває добрим(ою) і вдячним(ою) (2, 1, 0)
- 46.Завжди відверто відповість на будь-яке питання, про що б я не запитав(ла) (2, 1, 0)
- 47.Часто перевіряє, чи все я прибрав(ла), як він (вона) велів(ла) (2, 1, 0)
- 48.Нехтує мною, як мені здається (2, 1, 0)
- 49.Не втручається в те, прибираю я чи ні мою кімнату (куточок) (2, 1, 0)
- 50.Дуже неконкретний(на) у своїх бажаннях і вказівках (2, 1, 0)

Ключі та інтерпретація результатів

Сирі бали підраховуються шляхом простого арифметичного підсумовування відповідей респондента за кожною шкалою:

Позитивний інтерес (POZ): № 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36, 41, 46.

Директивність (DIR): № 2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 42, 47.

Ворожість (HOS): № 3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38, 43, 48.

Автономність (AUT): № 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39, 44, 49.

Непослідовність (NED): № 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50.

Отримані сирі бали переводяться у стандартизовані оцінки від 1 до 5 балів. Середнє нормативне значення – 3 бали.

1–2 бали – досліджуваний виховний стиль виражений слабко;

3 бали – нормативна середня вираженість стилю;

4–5 балів – досліджувана виховна якість виражена чітко та домінує.

Додаток Г

ТЕСТ-ОПИТУВАЛЬНИК САМООЦІНКИ Г. КАЗАНЦЕВОЇ

Методичне обґрунтування: Методика застосовується для діагностики загального рівня особистісної самооцінки підлітків, яка виступає внутрішнім чинником регуляції поведінки та адаптаційних можливостей у кризових ситуаціях.

Інструкція для респондента: Вам пропонується перелік тверджень. Уважно прочитайте кожне з них та оберіть один із трьох варіантів відповідей, який найкраще відповідає Вашій звичній поведінці або стану:

- «так» (+)
- «ні» (-)
- «не знаю» (?)

Текст опитувальника:

1. Звичайно я розраховую на успіх у своїх справах. (так, ні, не знаю)
2. Більшу частину часу я знаходжуся у пригніченому стані. (так, ні, не знаю)
3. Більшість ровесників зі мною радяться. (так, ні, не знаю)
4. У мене немає невпевненості в собі. (так, ні, не знаю)
5. Я настільки ж здібний(на) і винахідливий(на), як більшість оточуючих мене людей. (так, ні, не знаю)
6. Часом я почуваю себе нікому не потрібним(ою). (так, ні, не знаю)
7. Я все роблю добре (будь-яку справу). (так, ні, не знаю)
8. Мені здається, що я нічого не досягну в майбутньому. (так, ні, не знаю)
9. У будь-якій справі я вважаю себе правим(ою). (так, ні, не знаю)
10. Я роблю багато такого, про що потім жалкую. (так, ні, не знаю)
11. Коли я дізнаюсь про успіхи кого-небудь, кого я знаю, то сприймаю це як власну поразку. (так, ні, не знаю)

12. Мені здається, що всі навколо дивляться на мене з осудом. (так, ні, не знаю)
13. Мене мало турбують можливі невдачі. (так, ні, не знаю)
14. Мені здається, що успішному виконанню доручень чи справ мені заважають перешкоди, яких мені не подолати. (так, ні, не знаю)
15. Я рідко жалкую про те, що вже зробив(ла). (так, ні, не знаю)
16. Оточуючі мене люди більш привабливі, ніж я. (так, ні, не знаю)
17. Я думаю, що я постійно комусь необхідний(на). (так, ні, не знаю)
18. Мені здається, що я навчаюся гірше за інших. (так, ні, не знаю)
19. Мені частіше щастить, ніж не щастить. (так, ні, не знаю)
20. У житті я завжди чогось боюся. (так, ні, не знаю)

Підрахунок результатів та інтерпретація шкал

Обробка сирих даних полягає в підрахунку кількості позитивних відповідей («так»):

Обчислюється кількість відповідей «так» за непарними номерами тверджень (1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19).

Обчислюється кількість відповідей «так» за парними номерами тверджень (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20).

Кінцевий показник загальної самооцінки обчислюється шляхом віднімання другого результату (суми парних) від першого результату (суми непарних). Отриманий індекс знаходиться в діапазоні від -10 до +10 балів.

від -10 до -4 балів – свідчить про занижену самооцінку підлітка, високий рівень внутрішньої самокритичності;

від -3 до +3 балів – фіксує нормативну, адекватну самооцінку та реалістичне самоставлення;

від +4 до +10 балів – вказує на завищену самооцінку клієнта, схильність до компенсаторних реакцій.

Додаток Д

ОПИТУВАЛЬНИК АГРЕСИВНОСТІ Л. Г. ПОЧЕБУТ

Методичне обґрунтування: Методика призначена для діагностики загального рівня агресивності особистості та диференціації п'яти провідних форм її поведінкового вираження.

Інструкція для респондента: Вам пропонується оцінити 40 тверджень. Якщо Ви згодні з твердженням або воно відповідає Вашій звичній поведінці, оберіть відповідь «так». Якщо не згодні - «ні».

Текст опитувальника:

1. Під час суперечки я часто підвищую голос. (так, ні)
2. Якщо мене хтось дратує, я можу сказати йому все, що я про нього думаю. (так, ні)
3. Якщо мені необхідно буде вдатися до фізичної сили для захисту своїх прав, я, не роздумуючи, зроблю це. (так, ні)
4. Кокон або захисна позиція: коли я зустрічаю неприємну мені людину, я можу дозволити собі непомітно вщипнути або штовхнути її. (так, ні)
5. Захопившись суперечкою з іншою людиною, я можу стукнути кулаком по столу, щоб привернути до себе увагу або довести свою правоту. (так, ні)
6. Я постійно відчуваю, що інші не поважають мої права. (так, ні)
7. Згадуючи минуле, часом мені буває прикро за себе. (так, ні)
8. Хоча я і не подаю виду, іноді мене гризе заздрість. (так, ні)
9. Якщо я не схвалюю поведінку своїх знайомих, то я прямо кажу їм про це. (так, ні)
10. У сильному гніві я вживаю міцні вирази, лихословлю. (так, ні)
11. Якщо хтось підніме на мене руку, я намагатимуся вдарити його першим. (так, ні)
12. Я буваю настільки розлючений, що шпурляю різні предмети. (так, ні)

13. У мене часто виникає потреба переставити в квартирі меблі або повністю змінити їх. (так, ні)
14. У спілкуванні з людьми я часто відчуваю себе «пороховою бочкою», яка постійно готова вибухнути. (так, ні)
15. Часом у мене з'являється бажання зло пожартувати над іншою людиною. (так, ні)
16. Коли я сердитий, то зазвичай похмурий. (так, ні)
17. У розмові з людиною я намагаюся її уважно вислухати, не перебиваючи. (так, ні)
18. У молодості у мене часто «свербіли кулаки», і я завжди був готовий пустити їх у хід. (так, ні)
19. Якщо я знаю, що людина навмисно мене штовхнула, то справа може дійти до бійки. (так, ні)
20. Творчий безлад на моєму робочому столі дозволяє мені ефективно працювати. (так, ні)
21. Я пам'ятаю, що бував настільки сердитим, що хапав усе, що потрапляло під руку, і ламав. (так, ні)
22. Іноді люди дратують мене тільки однією своєю присутністю. (так, ні)
23. Я часто дивуюся, які приховані причини змушують іншу людину робити мне що-небудь хороше. (так, ні)
24. Якщо мене образять, у мене зникає бажання розмовляти з ким би то не було. (так, ні)
25. Іноді я умисно кажу гидоти про людину, яку не люблю. (так, ні)
26. Коли я розлючений, я викрикую найбрутальнішу лайку. (так, ні)
27. У дитинстві я уникав битися. (так, ні)
28. Я знаю, з якої причини і коли можна кого-небудь вдарити. (так, ні)
29. Коли я розлючений, то можу грюкнути дверима. (так, ні)
30. Мені здається, що оточуючі люди мене не люблять. (так, ні)

- 31.Я постійно ділюся з іншими людьми своїми почуттями і переживаннями. (так, ні)
- 32.Дуже часто своїми словами і діями я сам собі завдаю шкоди. (так, ні)
- 33.Коли люди кричать на мене, я відповідаю тим самим. (так, ні)
- 34.Якщо хтось вдарить мене першим, я у відповідь вдарю його. (так, ні)
- 35.Мене дратує, коли предмети лежать не на своєму місці. (так, ні)
- 36.Якщо мені не вдається полагодити предмет, що зламався або порвався, то я в гніві ламаю або рву його остаточно. (так, ні)
- 37.Інші люди мені завжди здаються більш процвітаючими. (так, ні)
- 38.Коли я думаю про дуже неприємну мені людину, я можу дійти збудження від бажання заподіяти їй зла. (так, ні)
- 39.Іноді мені здається, що доля зіграла зі мною злий жарт. (так, ні)
- 40.Якщо хто-небудь поводить ся зі мною не так, як слід, я дуже засмучуюсь з цього приводу. (так, ні)

Математична обробка результатів та інтерпретація

За кожну відповідь «так» налічується 1 бал, за відповідь «ні» – 0 балів.

Обробка проводиться за п'ятьма шкалами форми прояву агресії:

Вербальна агресія (ВА): № 1, 2, 9, 10, 25, 26, 33. Запитання № 17 оцінюється у зворотній шкалі (відповідь «ні» = 1 бал).

Фізична агресія (ФА): № 3, 4, 11, 18, 19, 28, 34. Запитання № 27 оцінюється у зворотній шкалі (відповідь «ні» = 1 бал).

Предметна агресія (ПА): № 5, 12, 13, 21, 29, 35, 36. Запитання № 20 оцінюється у зворотній шкалі (відповідь «ні» = 1 бал).

Емоційна агресія (ЕА): № 6, 8, 14, 15, 22, 23, 38. Запитання № 31 оцінюється у зворотній шкалі (відповідь «ні» = 1 бал).

Самоагресія (СА): № 7, 16, 24, 30, 32, 37, 39, 40.

Рівні вираженості окремих шкал (максимум 8 балів):

0–2 бали – низький рівень агресивності, високий ступінь адаптивності;

3–4 бали – середній рівень вираженості форми агресії;

5 балів і більше – високий ступінь агресивності, низька адаптивність.

Рівні загальної агресивності особистості (сума балів усіх шкал):

0–10 балів – низький ступінь загальної агресивності особистості;

11–24 балів – середній ступінь загальної агресивності особистості;

25 балів і більше – високий рівень агресивності.