

**Міністерство освіти і науки України**  
**Національний університет**  
**«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»**  
**Факультет філології, психології та педагогіки**

**Кафедра психології та педагогіки**

Спеціальність 053 «Психологія»

Очна форма здобуття освіти 4 курс першого (бакалаврського) рівня вищої  
освіти

**КВАЛІФІКАЦІЙНА БАКАЛАВРСЬКА РОБОТА**  
**«Самооцінка як психологічний чинник формування агресивної**  
**поведінки у підлітковому віці»**

Виконала студентка гр. 402-ФП

01.06.2026 р. Закревська В.О.

Керівник кваліфікаційної роботи

01.06.2026 р. Денисовець І.В.

\_\_\_\_\_

Робота допущена до захисту:

Завідувач кафедри психології та педагогіки Клевака Л.П.

02.06.2026 р. \_\_\_\_\_

Полтава 2026

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні засади дослідження самооцінки та агресивності у підлітковому віці.....	7
1.1. Психологічна характеристика підліткового віку та чинники формування особистості.....	7
1.2. Теоретичний аналіз феноменів самооцінки та агресивної поведінки в психологічній літературі.....	14
РОЗДІЛ 2. Емпіричне дослідження взаємозв'язку самооцінки та агресивної поведінки підлітків.....	20
2.1. Організація та методики діагностики рівня самооцінки та проявів агресивності.....	20
2.2. Аналіз результатів та встановлення кореляційної залежності між типом самооцінки та формами агресії.....	28
РОЗДІЛ 3. Психокорекційні напрямки роботи з підлітками з агресивною поведінкою та порушеннями самооцінки.....	36
3.1. Програма психологічного супроводу підлітків, схильних до агресії, через корекцію самосприйняття.....	36
3.2. Рекомендації для батьків та педагогів щодо стабілізації самооцінки як засобу профілактики девіантної поведінки.....	48
ВИСНОВКИ.....	54

СПИСОК	ВИКОРИСТАНИХ
ДЖЕРЕЛ.....	57
ДОДАТКИ.....	61

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Проблема агресивної поведінки в підлітковому віці залишається однією з найбільш гострих і дискусійних у сучасній психологічній науці. Соціально-економічні зміни, трансформація сімейних цінностей, інтенсивний розвиток інформаційних технологій та загальна гуманітарна криза останніх років створюють специфічне підґрунтя для зростання деструктивних проявів у молодіжному середовищі. Підлітковий вік, за визначенням багатьох дослідників, є періодом «бурі та натиску», коли фізіологічна перебудова організму поєднується з активним пошуком власної ідентичності та місця у світі дорослих.

У цьому контексті самооцінка виступає як центральне утворення особистості, що виконує регулятивну та захисну функції. Саме через призму самооцінки підліток сприймає власні успіхи та невдачі, оцінює ставлення оточуючих і формує стратегії поведінки. Проте формування самооцінки в цей період характеризується нестійкістю, суперечливістю та вираженою залежністю від зовнішніх оцінок.

Зв'язок між самооцінкою та агресивністю є складним і неоднозначним. З одного боку, агресія може виступати як компенсаторний механізм при заниженій самооцінці (захисна агресія), з іншого — бути наслідком «крихкої» завищеної самооцінки, коли будь-яка загроза позитивному образу «Я» викликає спалах гніву. Враховуючи тенденцію до поширення булінгу та віртуальної агресії серед підлітків, дослідження внутрішніх психологічних чинників, зокрема самооцінки, набуває особливої практичної значущості для педагогіки та психологічної практики.

**Стан розробки проблеми.** Теоретико-методологічне підґрунтя дослідження агресивності було закладено у працях класиків психології. Психоаналітичний підхід (З. Фройд, К. Юнг) розглядає агресію як

вроджений інстинкт; фрустраційна теорія (Дж. Доллард, Л. Берковіц) вбачає причину агресії у перешкодах на шляху до мети; теорія соціального научіння (А. Бандура) акцентує увагу на наслідуванні моделей поведінки.

Питання самооцінки як фундаментального компонента «Я-концепції» досліджували Р. Бернс, К. Роджерс, У. Джеймс. У вітчизняній психології вагомий внесок у вивчення самосвідомості та самооцінки підлітка зробили Л. Виготський, І. Кон, Л. Божович. Проблематику підліткової агресії та девіантної поведінки в українському науковому просторі детально висвітлювали С. Максименко, І. Бех, Н. Максимова. Попри значну кількість робіт, механізм впливу різних рівнів самооцінки на вибір конкретних форм агресії (фізичної, вербальної, непрямой) в умовах сучасних викликів потребує додаткового емпіричного уточнення.

**Об'єкт дослідження:** агресивна поведінка особистості в підлітковому віці.

**Предмет дослідження:** особливості самооцінки як чинника, що детермінує прояви агресивності у підлітків.

**Мета дослідження:** на основі теоретичного аналізу та емпіричних даних виявити характер взаємозв'язку між рівнем самооцінки та формами агресивної поведінки підлітків, а також розробити рекомендації щодо психологічної корекції цих станів.

**Завдання дослідження:**

1. Розкрити психологічний зміст понять «самооцінка» та «агресія» у науковій літературі.
2. Визначити вікові особливості розвитку самосвідомості в підлітковому періоді.
3. Діагностувати рівень та особливості самооцінки сучасної учнівської молоді.
4. Дослідити домінуючі форми агресивної поведінки у підлітків.

5. Встановити статистично значущі зв'язки між параметрами самооцінки та показниками агресивності.
6. Сформулювати практичні рекомендації для психологів та педагогів щодо стабілізації самооцінки підлітків.

**Методи дослідження:**

1. Теоретичні: аналіз, порівняння, систематизація наукових поглядів на проблему.
2. Емпіричні: тестування із застосуванням наступного інструментарію:
  - Опитувальник стану агресії А. Басса та А. Даркі (для виявлення видів агресивних реакцій).
  - Методика діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн у модифікації А. Прихожан (для вивчення параметрів самооцінки та рівня домагань).
  - Методи математичної статистики: кількісний та якісний аналіз даних, кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта Спірмена.

**Гіпотеза дослідження:** в основі агресивної поведінки підлітків лежить неадекватність самооцінки. Зокрема, передбачається, що:

- Занижена самооцінка корелює з високим рівнем непрямой агресії та почуттям провини.
- Неадекватно завищена самооцінка сприяє проявам відкритої фізичної та вербальної агресії як способу домінування.
- Адекватна самооцінка є стримуючим фактором, що забезпечує конструктивні способи розв'язання конфліктів.

**Наукова новизна кваліфікаційної роботи** полягає в конкретизації взаємозв'язку між типами самооцінки та формами агресивної поведінки в підлітковому віці в умовах сучасного соціального середовища. У роботі уточнено особливості прояву різних форм агресії (фізичної, вербальної, непрямой, само агресії) залежно від рівня та адекватності самооцінки. Виявлено специфіку поєднання заниженої самооцінки з високими показниками ворожості та внутрішньо спрямованої агресії. Доповнено

емпіричні дані щодо психологічних механізмів агресивної поведінки в підлітковому віці на вибірці сучасної учнівської молоді.

**Практичне значення роботи** визначається можливістю впровадження отриманих результатів у діяльність психологічної служби закладів освіти. Розроблені матеріали можуть бути використані для створення тренінгових програм, проведення консультацій з батьками та вчителями з питань профілактики конфліктності в підлітковому середовищі.

**Структура дипломної роботи.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (містить \_\_ найменувань) та додатків. Загальний обсяг роботи становить \_\_ сторінок комп'ютерного тексту.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМООЦІНКИ ТА АГРЕСИВНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

### **1.1. Психологічна характеристика підліткового віку та чинники формування особистості**

Підлітковий вік є одним із найбільш динамічних і водночас уразливих періодів онтогенезу, у межах якого відбуваються інтенсивні біологічні, когнітивні, емоційні та соціальні зміни. Саме в підлітковості закладаються відносно стійкі риси самосвідомості, формуються провідні способи саморегуляції, розгортається процес становлення ідентичності та виробляються моделі взаємодії з соціальним оточенням. У контексті дослідження самооцінки й агресивності цей віковий період набуває особливої значущості, оскільки під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників підліток одночасно переживає потребу в автономії та визнанні, а також стикається з підвищеною чутливістю до оцінки з боку значущих інших. Це створює специфічні умови для коливань самооцінки, виникнення внутрішньоособистісних конфліктів і ризику дезадаптивних поведінкових реакцій, зокрема агресивних [1].

У науковій психології підлітковий вік розглядають як перехідний етап між дитинством і дорослістю, який характеризується якісною перебудовою всієї системи відносин особистості зі світом. Його межі можуть варіювати залежно від соціокультурного контексту та індивідуальних темпів дозрівання, однак загальною є логіка переходу: зміна статусу дитини в сім'ї та групі однолітків, розширення соціальних ролей, підвищення вимог до самостійності та відповідальності. Психологічна специфіка підлітковості пов'язана з тим, що процес дорослішання відбувається нерівномірно: біологічні зміни можуть випереджати розвиток психологічної саморегуляції, а когнітивні

можливості — соціально-емоційну зрілість. Така дисгармонійність зумовлює підвищену емоційну лабільність, імпульсивність, схильність до полярних оцінок і труднощі в контролі поведінки у фруструвальних ситуаціях.

Біологічною основою підліткового віку є пубертатні зміни, які включають гормональну перебудову, інтенсивний соматичний ріст, зміну пропорцій тіла й підвищення фізичної витривалості. Ці процеси мають не лише фізіологічний, а й психологічний вимір: підліток по-новому сприймає власне тіло, порівнює себе з однолітками, переживає норму й відхилення від неї як критерій соціальної прийнятності. Унаслідок цього тілесні зміни можуть виступати джерелом як підвищення впевненості, так і формування невдоволення собою, сором'язливості, тривожності, що безпосередньо пов'язано зі становленням компонентів самооцінки. Особливої уваги заслуговує те, що темпи біологічного дозрівання не є однаковими: раннє або пізнє дозрівання може впливати на позицію підлітка в групі, особливості переживання власної «інакшості», що за несприятливих умов підвищує ризик напруження, конфліктності та захисно-агресивних реакцій [2].

Головним аспектом психологічної характеристики підліткового віку є розвиток когнітивної сфери. У цей період зростає здатність до абстрактного мислення, узагальнення, побудови гіпотез, планування та аналізу альтернатив. Підліток поступово переходить від конкретно-ситуативних міркувань до оперування поняттями, ідеями та можливими сценаріями майбутнього. Розширення інтелектуальних можливостей супроводжується формуванням рефлексії — здатності аналізувати власні переживання, мотиви, дії та їх наслідки. Рефлексія є ключовим механізмом самосвідомості й виступає психологічним підґрунтям самооцінки: підліток не лише «знає про себе», а й активно інтерпретує інформацію про себе, порівнює «Я-реальне» з «Я-ідеальним», співвідносить власні досягнення з

очікуваннями оточення та внутрішніми стандартами. Водночас зростання рефлексивності може породжувати й внутрішню напругу: надмірне самостереження, сумніви щодо власної цінності, «застрягання» на невдачах, що може сприяти формуванню нестійкої або заниженої самооцінки та підвищувати ризик афективних спалахів.

Емоційно-вольова сфера підлітка характеризується підвищеною інтенсивністю переживань і змінами у способах емоційної регуляції. Частими є різкі коливання настрою, загострення почуття справедливості, чутливість до приниження та критики. Підліток активно вибудовує межі психологічної автономії: прагнення «мати власну думку» й «відстояти себе» може проявлятися як наполегливість і принциповість або як негативізм та протестність. У цій динаміці важливу роль відіграє розвиток самоконтролю: у міру дозрівання виконавчих функцій підліток набуває здатності гальмувати імпульси, планувати поведінку, витримувати відтермінування винагороди. Проте в умовах стресу, групового тиску чи фрустрації ці механізми можуть працювати нестабільно, що сприяє імпульсивним реакціям, у тому числі агресивним. Агресивність у підлітковості часто має багатофакторну природу: вона може виконувати функцію самоствердження, захисту від переживання слабкості, способу відновлення контролю над ситуацією або реагування на хронічне емоційне напруження [3].

Соціальний розвиток у підлітковому віці пов'язаний зі зміною провідної діяльності та провідних соціальних відносин. Посилюється значення спілкування з однолітками, зростає роль групової приналежності, норм і статусних позицій у підліткових спільнотах. Саме у взаємодії з однолітками підліток отримує потужний ресурс соціального порівняння, підтримки та визнання, але водночас — ризики відкидання, булінгу чи маргіналізації. Оцінка з боку ровесників стає значущим «дзеркалом», через яке формується уявлення про власну привабливість, компетентність і

соціальну цінність. Це прямо впливає на самооцінку: позитивне прийняття й досвід успішного спілкування сприяють її стабілізації, тоді як хронічні соціальні невдачі, стигматизація чи порівняння «не на свою користь» формують вразливість самосвідомості. У таких умовах агресивність може виникати як реакція на загрозу самооцінці, як спосіб завоювання статусу або як компенсація відчуття неповноцінності.

Не менш потрібною є трансформація відносин у сім'ї. Підліток прагне більшої самостійності, перегляду правил і меж, визнання його дорослішання. Це нерідко супроводжується конфліктами між потребою в автономії та потребою в емоційній підтримці. Якість сімейної взаємодії виступає системоутворювальним чинником формування особистості: емоційна безпека, послідовність вимог, справедливість і повага до суб'єктності підлітка сприяють конструктивній саморегуляції та реалістичній самооцінці. Натомість авторитарність, непослідовність, емоційна холодність, гіперопіка або, навпаки, байдужість підвищують ризик формування нестабільної самооцінки, тривожності та поведінкових порушень. Для агресивності значущими є сімейні моделі реагування на конфлікти: якщо в сім'ї домінують покарання, приниження чи агресивні способи вирішення проблем, підліток може засвоювати агресію як норму комунікації або як ефективний інструмент досягнення цілей [4].

Психологічне становлення особистості в підлітковому віці нерозривно пов'язане з розвитком самосвідомості та ідентичності. Підліток активно шукає відповіді на питання «Хто я?», «Яким я є?», «Яким хочу бути?», «Яке моє місце серед інших?». Цей пошук включає експерименти з ролями, стилями поведінки, цінностями та груповою приналежністю. Формування ідентичності є процесом інтеграції досвіду, уявлень про себе та соціальних очікувань у відносно узгоджену систему. Успішне проходження цього етапу проявляється у відчутті цілісності «Я», послідовності поведінки та здатності робити вибір. Якщо ж підліток

стикається з хронічною невизначеністю, суперечливими вимогами чи відсутністю підтримки, може посилюватися дифузія ідентичності, що підвищує внутрішню напруженість і ризик дезадаптивних форм поведінки, серед яких — агресивність як спроба стабілізувати «Я» через зовнішню силу або контроль.

Самооцінка в цьому віці набуває складної структури й часто є ситуативно мінливою. Вона включає загальне ставлення до себе (самоповага), оцінку власних здібностей у різних сферах (навчання, зовнішність, комунікація, спорт тощо), а також рівень домагань і уявлення про «ідеальне Я». Підлітки нерідко демонструють підвищену залежність самооцінки від зовнішнього схвалення, особливо в соціально значущих для них доменах. З одного боку, така чутливість є закономірним етапом розвитку: вона допомагає інтегрувати соціальний досвід у систему самосвідомості. З іншого — за умов дефіциту підтримки або надмірної критики вона робить підлітка уразливим до переживання сорому, приниження та гніву. У випадках, коли самооцінка є низькою або нестійкою, агресивні реакції можуть виконувати роль психологічного захисту (зокрема у формі нападної поведінки, вербальної агресії, сарказму, знецінення інших), спрямованого на зменшення внутрішнього дискомфорту та відновлення відчуття значущості [5].

Окреслюючи чинники формування особистості в підлітковому віці, доцільно розглядати їх у межах багаторівневої системи, що включає біологічні передумови, індивідуально-психологічні особливості, сімейне середовище, групу однолітків, освітній простір і ширший соціокультурний контекст. Біологічні чинники визначають темп дозрівання та особливості нервової системи, що впливають на емоційну реактивність і здатність до самоконтролю. Індивідуально-психологічні чинники охоплюють темперамент, рівень тривожності, особливості когнітивних стилів, схильність до імпульсивності чи ригідності, які можуть підсилювати або

послаблювати прояви агресивності та впливати на самооцінку. Соціальні чинники включають якість стосунків із батьками, педагогами, однолітками; стиль виховання; наявність підтримувального середовища; досвід успіху й невдач; умови навчання; доступ до ресурсів для розвитку інтересів і здібностей.

Освітнє середовище виступає важливим простором соціалізації, у якому підліток здобуває не лише знання, а й соціальний досвід, пов'язаний із досягненнями, конкуренцією, дисципліною, взаємодією з авторитетом дорослого та груповими нормами. Успішність навчання та оцінювання можуть істотно впливати на самооцінку, формуючи уявлення про власну компетентність і перспективність. При цьому не тільки академічні результати, а й характер педагогічної взаємодії (повага, справедливість, підтримка, можливість діалогу) визначають емоційний клімат і рівень психологічної безпеки підлітка. У ситуації, коли школа стає джерелом хронічного стресу, приниження чи соціальної ізоляції, агресивність може виступати як відповідь на фрустрацію або як спосіб відновлення суб'єктивної значущості [6].

Суттєвим чинником сучасного підліткового розвитку є медіасередовище та цифрова соціалізація. Соціальні мережі розширюють можливості самопрезентації, отримання зворотного зв'язку та включення в спільноти за інтересами, однак також підсилюють соціальне порівняння, ризики кібербулінгу та залежність самооцінки від зовнішніх показників схвалення. Підліток може переживати віртуальні події як психологічно реальні, а негативний досвід онлайн-взаємодії — як суттєву загрозу власній гідності. Це підкреслює необхідність врахування соціокультурних і технологічних умов у поясненні механізмів формування самооцінки та агресивності.

Інтегративним чинником формування особистості в підлітковому віці є система цінностей і моральних уявлень, що поступово набуває

більшої осмисленості та внутрішньої узгодженості. Підліток починає критично оцінювати норми, які раніше приймав беззастережно, формує власні переконання щодо справедливості, свободи, відповідальності, меж дозволеного. Конфлікти цінностей — між сімейними установками й нормами однолітків, між особистими прагненнями та соціальними вимогами — можуть бути джерелом внутрішньої напруги. Те, як підліток навчається вирішувати такі конфлікти, прямо впливає на стиль поведінки: конструктивні способи (діалог, компроміс, саморефлексія) сприяють розвитку зрілої саморегуляції, тоді як деструктивні (агресія, уникнення, маніпуляція) закріплюють проблемні патерни реагування.

Отже, підлітковий вік як психологічний феномен визначається комплексом взаємопов'язаних змін, що охоплюють біологічний розвиток, когнітивне ускладнення, становлення самосвідомості, трансформацію емоційно-вольової регуляції та перебудову соціальних відносин. Чинники формування особистості в цей період мають системний характер і включають як внутрішні передумови (темперамент, рівень самоконтролю, індивідуальні особливості), так і зовнішні умови (сімейні взаємини, статус у групі однолітків, освітнє середовище, медіаконтекст) [7].

У межах заявленої тематики дослідження особливої уваги потребує взаємозв'язок цих чинників із розвитком самооцінки та проявами агресивності: підліткова самооцінка виступає одночасно індикатором психологічного благополуччя і механізмом, через який соціальні впливи можуть трансформуватися в поведінкові реакції. Відповідно, аналіз психологічної характеристики підліткового віку та чинників формування особистості створює теоретико-методологічну основу для подальшого розгляду детермінант самооцінки й агресивності та їх емпіричного дослідження.

## 1.2. Теоретичний аналіз феноменів самооцінки та агресивної поведінки в психологічній літературі

Феномени самооцінки та агресивної поведінки посідають центральне місце в психологічній літературі, оскільки відображають, з одного боку, внутрішню організацію особистості (ставлення до себе, відчуття власної цінності, уявлення про свої можливості та межі), а з іншого — способи взаємодії індивіда із соціальним середовищем у ситуаціях напруження, конкуренції, фрустрації чи загрози. У підлітковому віці теоретичний аналіз цих явищ набуває особливої актуальності через інтенсивне становлення самосвідомості, підвищену чутливість до оцінки з боку значущих інших, перебудову механізмів саморегуляції та зростання ролі групи однолітків. Самооцінка в цьому віці часто є динамічною і контекстно залежною, а агресивні реакції — більш імовірними в умовах емоційної нестійкості та соціального тиску, що зумовлює потребу в ґрунтовному розгляді наукових підходів до їх тлумачення [8].

У психології самооцінку зазвичай визначають як оцінювальний компонент самосвідомості, який відображає ціннісне ставлення особистості до себе, власних якостей, здібностей, досягнень і соціальної значущості. На відміну від знань про себе, що мають переважно описовий характер, самооцінка містить нормативно-ціннісний вимір, тобто відповідає на питання не тільки «який я», а й «наскільки я є прийнятним, компетентним, гідним поваги». У літературі підкреслюється, що самооцінка виконує регулятивну функцію, впливаючи на рівень домагань, вибір цілей, наполегливість у подоланні труднощів та готовність брати на себе відповідальність. Водночас вона має і захисну функцію, підтримуючи цілісність «Я» та знижуючи інтенсивність негативних переживань у ситуаціях невдачі або соціального відкидання. Самооцінка також пов'язана з адаптаційними можливостями, оскільки визначає, як індивід інтерпретує

вимоги середовища, чи сприймає їх як виклик, загрозу або нейтральну умову діяльності.

Теоретичні підходи до розуміння самооцінки акцентують її багатовимірність і багаторівневність. У наукових працях часто розрізняють глобальну самооцінку (узагальнену самоповагу) та часткову, або доменно-специфічну, що стосується окремих сфер життєдіяльності, таких як навчальна компетентність, зовнішність, комунікативні здібності, фізична спритність чи моральні якості. Для підлітків характерно, що оцінка себе в окремих доменах може значно відрізнятися: наприклад, висока самооцінка у сфері спілкування може поєднуватися з низькою навчальною самооцінкою або навпаки. Окреме значення має питання стабільності самооцінки: у літературі наголошується, що не лише її рівень (висока/низька), а й ступінь коливань під впливом подій і соціального зворотного зв'язку може бути критичним для психологічного благополуччя. Нестійка самооцінка робить підлітка вразливим до зовнішньої оцінки, підсилює тривожність очікування, сприяє афективним реакціям і може знижувати ефективність самоконтролю. У цьому контексті важливою є ідея про співвідношення «Я-реального» і «Я-ідеального»: значна розбіжність між уявленнями про те, ким підліток є, і тим, ким він хоче бути, може породжувати внутрішню напругу, невдоволення собою й переживання неповноцінності або, навпаки, може стимулювати розвиток за наявності реалістичних цілей та підтримувального середовища [9].

У різних теоретичних традиціях механізми формування самооцінки пояснюються по-різному. У соціально-психологічному й соціально-когнітивному контексті підкреслюється роль соціального порівняння, зворотного зв'язку й інтерпретації успіхів та невдач. Підліток оцінює себе, співвідносячи власні результати та якості з досягненнями однолітків, а також із стандартами, що домінують у значущих групах. Важливими стають атрибутивні процеси: те, як підліток пояснює причини невдачі

(нестача здібностей, відсутність зусиль, несправедливість оцінювання, випадковість), визначає динаміку самооцінки й подальшу поведінкову активність. Гуманістично орієнтовані концепції наголошують на ролі самоприйняття та переживання власної цінності, яке підтримується досвідом прийняття з боку значущих дорослих; умовність прийняття, постійна критика або залежність підтримки від «правильної» поведінки розглядаються як чинники, що можуть підірвати самооцінку, формувати внутрішню невпевненість та схильність до захисних реакцій. У діяльній і культурно-історичній перспективі самооцінка пов'язується з реальною включеністю підлітка в значущі види діяльності та спілкування, де він має можливість переживати компетентність, результативність і соціальне визнання; саме досвід успіху, а також коректно організована допомога в подоланні труднощів створюють основу для реалістичної, адекватної самооцінки [10].

Агресія та агресивна поведінка в психологічній літературі також мають багатозначні трактування, тому принципово важливим є понятійне розмежування. Агресію найчастіше розуміють як поведінку, спрямовану на заподіяння шкоди іншому — фізичної, психологічної або соціальної — чи на демонстрацію наміру такої шкоди. Агресивність при цьому описується як відносно стійка схильність до агресивних реакцій, що може проявлятися у різних ситуаціях, тоді як агресивна поведінка є конкретним актом або системою дій у реальному контексті, зумовлених взаємодією особистісних і ситуаційних чинників. У сучасній літературі підкреслюється, що агресія не завжди є суто «руйнівною» з точки зору функції: інколи вона виконує роль засобу самозахисту, відстоювання меж, реагування на небезпеку, а в окремих випадках — інструменту досягнення соціальних або статусних цілей. Однак для психологічного аналізу важливо враховувати, що навіть якщо агресія суб'єктивно переживається як виправдана, її соціальні наслідки часто пов'язані з погіршенням

стосунків, зростанням конфліктності та формуванням негативних ролей у групі.

У теоретичних класифікаціях агресивної поведінки виділяють фізичну та вербальну агресію, пряму та непрямую, а також реляційну (спрямовану на руйнування соціальних зв'язків, статусу, репутації). У підлітковому середовищі особливо поширеними є непрямі форми агресії, оскільки вони можуть здаватися менш ризикованими щодо покарання, але водночас мають суттєвий вплив на соціально-психологічний клімат і самооцінку учасників групи. Значущим для теорії є поділ агресії на реактивну та інструментальну. Реактивна агресія розглядається як емоційно насичена відповідь на провокацію, приниження, загрозу, фрустрацію чи несправедливість і часто супроводжується імпульсивністю та недостатнім контролем. Інструментальна агресія, навпаки, є більш цілеспрямованою і може використовуватися для досягнення конкретних вигод — домінування, статусу, контролю над ресурсами, утвердження в групі. Для підлітків характерна варіативність цих механізмів: у ситуаціях гострого емоційного напруження частіше проявляється реактивна агресія, тоді як у контекстах групової ієрархії — інструментальна [11].

Пояснення агресивної поведінки в літературі представлено кількома впливовими підходами. Біологічні та психофізіологічні концепції акцентують на ролі спадкових передумов, особливостей нервової системи, механізмів емоційної реактивності та гальмування, а також впливу гормональних і стресових факторів. У підлітковому віці ці чинники можуть створювати фон підвищеної імпульсивності, однак самі по собі не є достатніми для пояснення агресії без урахування соціального середовища. Фрустраційні підходи розглядають агресію як можливу відповідь на блокування потреб, перешкоду на шляху до мети або переживання безсилля. У цій логіці агресивні реакції імовірніші там, де підліток систематично стикається з обмеженнями, приниженням,

несправедливим ставленням чи неможливістю легітимно задовольнити потребу у визнанні й автономії. Теорії соціального навчання наголошують, що агресивні моделі засвоюються через спостереження за поведінкою значущих осіб (батьків, старших підлітків, медіаперсонажів) і закріплюються, якщо приносять позитивні наслідки або допомагають уникнути небажаних. Таким чином, агресія може ставати елементом поведінкового репертуару як «ефективний» спосіб розв'язання конфлікту, особливо коли конструктивні навички комунікації не сформовані або не підтримуються середовищем. Когнітивні концепції, у свою чергу, підкреслюють роль інтерпретації ситуацій: агресивність може посилюватися тенденцією приписувати іншим ворожі наміри, низькою толерантністю до невизначеності, дефіцитом навичок розв'язання соціальних проблем і слабкою здатністю прогнозувати наслідки власних дій. Системні та екологічні підходи інтегрують різні рівні впливів — сімейні взаємини, шкільний клімат, норми групи однолітків, соціально-економічні умови, медіасередовище — і трактують агресивну поведінку як результат взаємодії цих факторів у конкретному життєвому контексті [12].

Теоретичний аналіз взаємозв'язку самооцінки й агресивної поведінки демонструє, що в літературі відсутнє спрощене однозначне твердження на кшталт «низька самооцінка породжує агресію»; натомість підкреслюється складність і опосередкованість цього зв'язку. У межах однієї пояснювальної лінії наголошується, що занижена або вразлива самооцінка може підвищувати ймовірність агресивних реакцій як способу психологічного захисту від переживань сорому, приниження, неповноцінності. За такого сценарію агресія виконує компенсаторну функцію: вона дозволяє підлітку тимчасово відновити відчуття контролю, значущості або сили, особливо у статусно чутливих ситуаціях міжособистісної взаємодії. Інша теоретична позиція акцентує, що агресивність може бути пов'язана і з завищеною, але нестійкою,

«крихкою» самооцінкою, яка потребує постійного підтвердження; у такому випадку критика чи невизнання переживаються як загроза «Я», а агресія стає засобом відновлення домінування та захисту позитивного образу себе. Значущою вважається також стабільність самооцінки: саме коливання й залежність від зовнішнього схвалення підвищують емоційну напругу та можуть зумовлювати імпульсивні агресивні спалахи. Окрім того, література підкреслює роль медіаторів і модераторів — самоконтролю, тривожності, емпатії, моральних установок, досвіду булінгу, стилю сімейного виховання та групових норм. Це означає, що самооцінка рідко діє «прямолінійно»; вона швидше визначає вразливість підлітка до фрустрації, способи інтерпретації соціальних сигналів та вибір стратегій реагування, а агресивна поведінка виникає як результат поєднання внутрішніх схильностей і зовнішніх умов [13].

Отже, теоретичний аналіз психологічної літератури дає підстави розглядати самооцінку як багаторівневу й функціонально значущу систему оцінювання себе, що формується в процесі соціальної взаємодії, діяльності та рефлексивного осмислення власного досвіду. Агресивна поведінка, у свою чергу, постає як поліфакторний феномен, який має різні форми та функції і пояснюється біологічними, фрустраційними, навчальними, когнітивними й системними моделями. Їхній взаємозв'язок у підлітковому віці доцільно інтерпретувати з урахуванням рівня та стабільності самооцінки, контексту соціальної оцінки й статусної конкуренції, а також розвитку саморегуляції та комунікативних навичок. Саме така інтегративна перспектива створює теоретичне підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження взаємозумовленості самооцінки та агресивної поведінки підлітків і визначення психологічних умов профілактики деструктивних проявів у міжособистісній взаємодії.

## **РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ САМООЦІНКИ ТА АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ**

### **2.1. Організація та методика діагностики рівня самооцінки та проявів агресивності**

Емпіричне дослідження особливостей взаємозв'язку самооцінки та агресивної поведінки підлітків було організоване та проведене протягом лютого–березня 2025 року. Базою дослідження виступила Ірпінська загальноосвітня школа №17. У діагностичному етапі взяли участь 30 учнів підліткового віку (учні 8–9 класів) віком від 13 до 15 років. Вибірка формувалася за принципом випадкового відбору та включала 15 хлопців і 15 дівчат, що дало змогу забезпечити відносну збалансованість групи за статтю, підвищити порівнюваність результатів і врахувати можливі гендерні відмінності у проявах самооцінки та агресивності. Вибір саме цього навчального закладу та зазначеної вікової категорії зумовлений тим, що ранній та середній підлітковий вік є періодом інтенсивної соціалізації, активного формування «Я-концепції», підвищеної чутливості до оцінювання з боку однолітків і дорослих, а також зростання емоційної реактивності. У сучасних суспільних умовах, коли підлітки перебувають у полі підвищеної інформаційної напруги та соціальних викликів, зміни в самосприйнятті й поведінці можуть відбуватися швидше та проявлятися більш контрастно, що підсилює актуальність діагностичного аналізу саме на цьому віковому етапі [14].

Головним обґрунтуванням термінів проведення діагностики є і специфіка навчального року. Лютий–березень, як правило, характеризується підвищенням навчального навантаження, накопиченням втоми та зростанням кількості контрольних і підсумкових видів оцінювання, що може виступати чинником фрустрації й провокувати конфліктність у класному колективі. Водночас цей період є достатньо

стабільним з точки зору організації навчального процесу (на відміну від адаптаційного вересня чи емоційно «пікового» травня), тому отримані показники меншою мірою спотворюються ситуативними факторами та краще відображають відносно стійкі тенденції особистісного реагування. З огляду на це, проведення дослідження у лютому–березні дозволило поєднати дві умови: з одного боку, зафіксувати «живі» прояви емоційної напруги, з іншого — зберегти достатній рівень керованості ситуації обстеження та відносну однорідність умов для всіх учасників.

Загальна логіка дослідження передбачала визначення того, які саме компоненти самооцінки та самоствавлення (рівень, адекватність, внутрішня узгодженість, схильність до самозвинувачення, прийняття себе) статистично пов'язані з різними формами агресивності (вербальною, фізичною, непрямую, емоційною, предметною) та з проявами ворожості (підозрілість, образа, негативізм). Відповідно, об'єктом дослідження виступали особливості особистісного розвитку підлітків, а предметом — взаємозв'язок самооцінки та агресивної поведінки в підлітковому віці. Метою емпіричної частини було виявлення характеру та напрямку зв'язків між діагностичними показниками самооцінки/самоствавлення і показниками агресивності/ворожості, а також уточнення, які саме порушення в структурі самооцінки є найбільш «ризиковими» щодо формування деструктивних моделей поведінки [15].

Процес організації дослідження було розділено на три послідовні етапи: підготовчий, констатувальний та аналітичний. На першому, підготовчому етапі, здійснювався аналіз науково-методичної літератури, що дозволило уточнити понятійний апарат дослідження (що розуміється під самооцінкою, самоствавленням, агресивною поведінкою, ворожістю), визначити психодіагностичні критерії та підібрати комплекс валідних методик, релевантних віковим особливостям підлітків. Також на цьому етапі було продумано організаційні умови проведення обстеження (час,

тривалість, порядок подання методик, спосіб інструктажу) з метою зниження впливу перевтоми та збереження мотивації учнів до участі в дослідженні.

Другий, констатувальний етап, передбачав безпосередній збір емпіричних даних у стінах Ірпінської ЗОШ №17. Дослідження проводилося у першій половині дня, у спеціально облаштованому приміщенні, що мінімізувало вплив сторонніх подразників (шум, проходження інших учнів, тиск часу між уроками) та сприяло створенню довірчої атмосфери. Перед початком роботи кожен підліток був поінформований про загальну мету обстеження, наголошувалося на добровільності участі та праві відмовитися від виконання будь-якого завдання без негативних наслідків. Окремо підкреслювалася конфіденційність отриманих результатів: відповіді не передавалися однокласникам, не використовувалися для оцінювання успішності і не впливали на ставлення педагогів до учнів. Така позиція є критично важливою саме для підліткового віку, оскільки страх осуду або «викриття» може спричинити соціально бажані відповіді, знижуючи достовірність даних [16].

Третій, аналітичний етап, включав кількісну та якісну обробку отриманих результатів із застосуванням методів математичної статистики. Первинна обробка передбачала перевірку протоколів на повноту заповнення, коректність відповідей, відсутність пропусків у ключових пунктах і правильність кодування. Далі дані переносилися у зведену таблицю з фіксацією показників за кожною шкалою. На цьому етапі важливим було забезпечити єдині правила введення (наприклад, однакові одиниці виміру, єдині позначення шкал) та мінімізувати технічні похибки. Після цього проводилися розрахунки інтегральних індексів (за методиками, де вони передбачені), а також підготовка масиву даних до кореляційного аналізу.

Організація діагностичного процесу враховувала вікові особливості підлітків: потребу у відносно швидкій зміні виду діяльності, підвищену чутливість до оцінювання, можливу демонстративність або, навпаки, закритість. Тому методики добиралися так, щоб поєднати «прямі» інструменти (опитувальники, де підліток усвідомлено відповідає на запитання) з непрямими (проективна методика), що дозволяє частково нівелювати ефект соціальної бажаності та отримати додаткову інформацію про внутрішні переживання. Також важливим принципом було недопущення «перевантаження» учасників: обстеження проводилося із дотриманням оптимальної тривалості, а інструкції надавалися чітко, однаково для всіх, без підказок і оцінювальних коментарів [17].

Для комплексного вивчення поставленої проблеми було обрано п'ять взаємодоповнюючих методик. Кожна методика виконувала свою функцію, а їх поєднання дозволило дослідити феномен взаємозв'язку самооцінки й агресивності як на рівні самозвіту, так і на рівні непрямих психологічних індикаторів.

Першою методикою для дослідження параметрів самооцінки було обрано Методику діагностики самооцінки Дембо–Рубінштейн у модифікації Г. Прихожан. Цей інструментарій є зручним для підлітків завдяки наочному шкальному формату, який дозволяє швидко зрозуміти принцип оцінювання і водночас отримати кількісні показники. Учні оцінювали себе за низкою ключових шкал: здоров'я, розум, характер, авторитет у однолітків, уміння щось робити своїми руками, зовнішність та впевненість у собі. Методика дала змогу виявити як актуальний рівень самооцінки (тобто «де я знаходжуся зараз» у власному сприйнятті), так і рівень домагань («де я хотів би бути»). Розрив між цими двома показниками є важливим індикатором внутрішньої напруги: значне розходження часто свідчить про переживання незадоволеності собою, відчуття «невідповідності» власним очікуванням, що може спричиняти

фрустрацію. У підлітковому віці фрустрація нерідко трансформується в агресивні реакції — як зовнішні (конфліктність, грубість, негативізм), так і приховані (образливість, підозрілість, непряма агресія). Саме тому під час аналізу результатів особлива увага приділялася не лише середнім показникам самооцінки, а й конфігурації профілю: наприклад, ситуації, коли підліток високо оцінює «авторитет» або «зовнішність», але низько — «характер» і «впевненість», можуть вказувати на залежність самоповаги від групового статусу та зовнішнього схвалення, що робить особистість більш уразливою до критики та соціальних конфліктів [18].

Другою методикою став Опитувальник самовідношення (ОСВ) В. Століна та С. Пантисєва. На відміну від Дембо–Рубінштейн, де вимірюється оцінка окремих якостей, ОСВ дозволяє глибше проаналізувати емоційно-ціннісний компонент «Я-концепції», тобто те, як підліток ставиться до себе загалом. Опитувальник містить інтегральну шкалу загального самоствалення та низку специфічних шкал (самоповага, аутосимпатія, самоінтерес, очікуване ставлення від оточуючих тощо), які у сукупності відображають рівень внутрішньої прийнятності себе, ступінь самопідтримки та переживання власної цінності. Для нашого дослідження пріоритетними стали показники самоприйняття та самозвинувачення. Самоприйняття трактувалося як здатність визнавати себе без різких коливань самоповаги, приймати свої сильні сторони й обмеження, що є психологічним ресурсом для конструктивної взаємодії з оточенням. Самозвинувачення розглядалося як індикатор підвищеної внутрішньої напруги та тенденції приписувати собі відповідальність за невдачі, що за умов нестійкої самооцінки може призводити або до автоагресивних проявів, або до «вибухової» реактивної агресії як захисної відповіді на внутрішній дискомфорт. Низький рівень самоприйняття в поєднанні з високим самозвинуваченням часто корелює з прихованою ворожістю, підозрілістю та образливістю: підліток може сприймати соціальні ситуації

як загрозливі, гостро реагувати на зауваження та переносити внутрішню напругу на міжособистісні контакти.

Третьою методикою, безпосередньо спрямованою на діагностику агресивної поведінки, став Опитувальник Басса–Даркі. Дана методика є однією з найпоширеніших у психологічній практиці, оскільки дозволяє не зводити агресію до «загального рівня», а диференціювати її форми. Учні оцінювалися за вісьмома шкалами: фізична агресія, непряма агресія, роздратування, негативізм, образа, підозрілість, вербальна агресія та почуття провини. Така структура дає змогу побачити, що саме домінує в поведінкових тенденціях: відкриті напади й груба поведінка, словесна конфліктність, пасивно-агресивні реакції, або ж внутрішня ворожість і недовіра до оточуючих. Для підлітків 2025 року, які перебувають у насиченому інформаційному полі та часто взаємодіють у цифрових середовищах, характерним може бути зростання вербальної агресії (жорсткі висловлювання, сарказм, різкість у відповідях) та підозрілості (очікування негативних намірів від інших, інтерпретація нейтральних дій як «нападу»). Методика також дозволила обчислити індекс агресивності та індекс ворожості, що стало основою для подальшого встановлення кореляцій із показниками самооцінки та самовідношення. Важливо підкреслити, що індекс агресивності в цьому випадку розглядався як узагальнений показник поведінкових тенденцій, а індекс ворожості — як відображення когнітивно-емоційної установки на недовіру, образливість і підозріле сприйняття інших людей [19].

Четвертою методикою у дослідженні виступив тест «Агресивність» (за Л. Почебут). Його включення було зумовлене потребою верифікації даних, отриманих за опитувальником Басса–Даркі, а також бажанням розширити аналіз агресивних тенденцій за іншою системою показників. Методика Почебут дозволяє оцінити агресивність за п'ятьма напрямками: вербальна агресія, фізична агресія, предметна агресія, емоційна агресія та

самоагресія. Така диференціація є важливою саме для підліткового віку, оскільки зовнішня агресія не завжди є домінуючим способом реагування: інколи напруга «виходить» через емоційні спалахи, різкі зміни настрою, драгівливість або через предметні дії (ламання, псування речей, удар по предметах). Шкала самоагресії виявилася особливо інформативною, оскільки вона вказує на спрямування негативних переживань на себе (самозвинувачення, самопокарання, різка самокритика), що часто пов'язано з низьким рівнем самоприйняття та внутрішніми конфліктами. Порівняння результатів самоагресії з даними ОСВ дозволило зробити більш обґрунтовані висновки щодо того, як саме підлітки переживають напругу: чи схильні вони «виносити» гнів назовні, чи спрямовують його всередину, формуючи ризики психологічного неблагополуччя [20].

П'ятою методикою, що додала дослідженню проєктивний компонент, стала методика «Малюнок неіснуючої тварини» (М. Дукаревич). Використання проєктивного методу у роботі з 30 підлітками було зумовлене необхідністю частково нівелювати ефект соціальної бажаності відповідей, який є типовим для опитувальників у шкільному середовищі. Підлітки можуть свідомо або несвідомо намагатися виглядати «краще», приховувати агресивні імпульси, або, навпаки, демонструвати образ «сильного» через відповіді, які здаються їм статусно вигідними. Малюнковий метод дозволяє оцінити внутрішні тенденції через формальні та змістові ознаки зображення. Аналіз малюнків проводився за низкою параметрів: розміщення фігури на аркуші (як непрямий індикатор рівня домагань та впевненості), розмір зображення (можлива демонстративність або невпевненість), натиск ліній (рівень напруги), наявність елементів нападу (зуби, кігті, роги, шипи), а також засобів захисту (панцир, «броня», бар'єри). У межах інтерпретації враховувалося, що розташування тварини в нижній частині аркуша може бути пов'язаним із невпевненістю та зниженим відчуттям власної значущості, тоді як численні шипи, зброя або

загрозливі деталі можуть відображати внутрішню готовність до захисту й нападу як компенсаторний механізм у відповідь на переживання вразливості. Проективні дані не розглядалися як «прямий доказ» агресивності чи низької самооцінки, але використовувалися як додатковий шар інформації, що уточнює й пояснює результати опитувальників.

Протягом усього емпіричного етапу в Ірпінській ЗОШ №17 здійснювалося також спостереження за поведінкою учнів під час виконання завдань. Спостереження дозволило доповнити кількісні показники якісними характеристиками: рівнем залученості, готовністю виконувати інструкції, реакціями на «оцінювальні» твердження, ознаками тривоги або збудження, проявами демонстративності, схильністю до суперництва чи до уникання. Зокрема, у частини підлітків спостерігалася підвищена потреба порівнювати свої відповіді з однолітками, що могло опосередковано свідчити про залежність самооцінки від групового схвалення. У інших учнів проявлялася тенденція до знецінення завдань («це несерйозно», «навіщо це»), яка інколи виступає захисною реакцією у ситуації потенційної оцінки та може супроводжуватися негативізмом як формою опору. Такі спостереження не входили до математичної частини аналізу як окремі змінні, однак використовувалися для більш точного тлумачення числових результатів [21].

Статистична обробка результатів проводилася із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена. Вибір саме цього методу був зумовлений тим, що у психодіагностичних дослідженнях із невеликими вибірками (як у даному випадку,  $n=30$ ) та показниками, які можуть мати неідеально нормальний розподіл, ранговий коефіцієнт кореляції часто є більш стійким і коректним. Кореляційний аналіз дав змогу математично встановити силу та напрямок зв'язку між показниками самооцінки (у тому числі розривом між актуальною самооцінкою та рівнем домагань), параметрами самовідношення (самоприйняття, самозвинувачення тощо) та

окремими формами агресивності (фізичною, вербальною, непрямую, емоційною, самоагресією), а також показниками ворожості (образа, підозрілість, негативізм). Таким чином, статистична процедура була спрямована не на просте описове констатування наявності агресивних проявів у підлітковій групі, а на виявлення системних зв'язків між особистісними характеристиками та поведінковими тенденціями [22].

У підсумку сформований комплекс із п'яти методик забезпечив багатовимірне вивчення проблеми, поєднавши стандартизовані шкальні та опитувальникові інструменти з проєктивним аналізом. Такий підхід дозволив отримати дані як про усвідомлювані уявлення підлітків щодо себе (самооцінка, домагання, самоставлення), так і про можливі приховані механізми самозахисту та внутрішнього напруження, які проявляються через проєктивні показники. Отримана емпірична база створила надійні підстави для подальшого формулювання висновків щодо характеру взаємозв'язку самооцінки та агресивної поведінки у підлітків, а також для визначення практичних напрямів психологічної профілактики деструктивних проявів у шкільному середовищі, зокрема через розвиток адекватної та більш стійкої самооцінки, формування навичок емоційної саморегуляції та зниження ворожого сприйняття соціальних ситуацій.

## **2.2. Аналіз результатів та встановлення кореляційної залежності між типом самооцінки та формами агресії**

Аналіз результатів емпіричного дослідження, проведеного на базі Ірпінської загальноосвітньої школи №17, розпочався з систематизації даних, отриманих за методикою Дембо-Рубінштейн та опитувальником самовідношення В. Століна та С. Пантілеєва. Первинна обробка результатів дозволила розподілити 30 підлітків за рівнями самооцінки. Було встановлено, що лише 40% вибірки (12 осіб) мають адекватну

самооцінку, яка характеризується реалістичним сприйняттям власних можливостей та помірним розривом між «Я-реальним» та «Я-ідеальним». Водночас, у 30% досліджуваних (9 осіб) було виявлено занижену самооцінку, що супроводжується невпевненістю, високим рівнем самокритичності та тривожності. Решта 30% підлітків продемонстрували тенденцію до завищеної самооцінки, яка часто має захисний характер і маскує внутрішню вразливість особистості [23].

Особливий інтерес викликав аналіз рівнів домагань. У підлітків із заниженою самооцінкою спостерігався або занадто низький рівень домагань («уникнення невдач»), або неадекватно високий, що створює постійне внутрішнє напруження через неможливість досягти бажаного ідеалу. Саме цей внутрішній конфлікт став відправною точкою для аналізу агресивних проявів. За даними опитувальника Басса-Даркі, підлітки з полярними типами самооцінки (заниженою та завищеною) демонструють вищі показники агресивності порівняно з групою з адекватною самооцінкою. Зокрема, у підлітків із завищеною самооцінкою переважає вербальна та фізична агресія, що використовується як інструмент домінування та самоствердження в колективі Ірпінської ЗОШ №17.

Натомість підлітки із заниженою самооцінкою частіше демонструють непряму агресію, образу та підозрілість. Для них характерним є високий індекс ворожості, що підтверджується результатами методики Л. Почебут. Шкала самоагресії у цієї групи учнів має найвищі значення, що свідчить про спрямованість негативних емоцій на власне «Я». Проте, як показав якісний аналіз проєктивної методики «Малюнок несучої існуючої тварини», за зовнішньою пасивністю та низькою самооцінкою часто приховується значний агресивний потенціал. Малюнки таких підлітків містили приховані символи агресії (шипи, голки, пазурі), що трактується як «агресія захисту». Це підтверджує тезу про те,

що підліток, який не приймає себе, очікує нападу від зовнішнього світу і заздалегідь готує оборонні агресивні реакції.

Наступним етапом дослідження стало встановлення кореляційної залежності між показниками. Використання коефіцієнта рангової кореляції Спірмена дозволило виявити статистично значущі зв'язки. Зокрема, було виявлено зворотний кореляційний зв'язок між рівнем самоприйняття (за Століним) та рівнем підозрливості й образи (за Бассом-Даркі). Це означає, що чим нижче підліток оцінює себе і чим менше він себе приймає, тим вищим є рівень його ворожості до оточуючих. Також було зафіксовано прямий зв'язок між неадекватно високим рівнем домагань та схильністю до спалахів роздратування. Підлітки, які ставлять перед собою недосяжні цілі, гостро реагують на будь-які перешкоди, виявляючи емоційну агресію [24].

Аналіз гендерних аспектів у межах вибірки показав, що у хлопців агресія частіше має відкритий характер (фізична та вербальна), тоді як у дівчат вона частіше реалізується через непрямі форми та образу. Проте зв'язок із самооцінкою залишається стабільним для обох статей: нестабільність самооцінки є детермінантою агресивної поведінки. Нижче наведено узагальнені результати діагностики у таблицях.

**Таблиця 2.1**

**Розподіл рівнів самооцінки та середніх показників агресивності  
у досліджуваній групі (n=30)**

Тип самооцінки	Кількість учнів (%)	Провідна форма агресії	Індекс агресивності (сер. бал)	Індекс ворожості (сер. бал)
Завищена	30% (9 осіб)	Вербальна, Фізична	21.4 (Високий)	6.5 (Середній)
Адекватна	40% (12 осіб)	Вербальна (помірна)	12.8 (Норма)	5.2 (Норма)

Занижена	30% (9 осіб)	Непряма, Образа, Автоагресія	14.2 (Середній)	11.8 (Високий)
----------	--------------	------------------------------------	-----------------	----------------

Таблиця 2.2

**Матриця кореляційних зв'язків між параметрами самооцінки та агресії (за Спірменом)**

Параметри порівняння	Коефіцієнт кореляції (r)	Характер зв'язку	Значущість (p)
Самоприйняття — Підозрілість	-0.68	Сильний зворотний	$p \leq 0.01$
Самозвинувачення — Самоагресія	0.72	Сильний прямий	$p \leq 0.01$
Рівень домагань — Роздратування	0.54	Помірний прямий	$p \leq 0.05$
Самоповага — Фізична агресія	-0.45	Помірний зворотний	$p \leq 0.05$

Узагальнюючи результати кореляційного аналізу, можна зробити висновок, що самооцінка виступає внутрішнім регулятором поведінки підлітка. Адекватна самооцінка є чинником емоційної стабільності та низької агресивності. Натомість деформації самооцінки призводять до різних типів агресії: занижена самооцінка провокує ворожість та внутрішнє напруження (образа, підозрілість), а неадекватно завищена — конфліктність та прагнення до домінування через силу [25].

Результати дослідження в Ірпінській ЗОШ №17 підтвердили гіпотезу про те, що робота з гармонізації самооцінки підлітків є ключовим напрямом профілактики агресивної поведінки. Виявлені зв'язки

дозволяють стверджувати, що зниження рівня самозвинувачення та підвищення самоприйняття автоматично веде до зниження рівня ворожості підлітка до соціального оточення. Отримані дані стануть основою для розробки психокорекційної програми, спрямованої на стабілізацію самооцінки учнів.

Детальний аналіз результатів за кожною з п'яти методик дозволив виявити специфічні закономірності, характерні для учнів Ірпінської ЗОШ №17. Зокрема, при зіставленні даних методики Дембо-Рубінштейн та опитувальника Басса-Даркі було помічено, що підлітки, які оцінили свій «авторитет у однолітків» як низький, мають максимально високі показники за шкалою підозрілості (від 80% і вище). Це свідчить про формування захисної соціальної установки: очікуючи неприйняття від групи, підліток починає сприймати дії оточуючих як ворожі, що провокує випереджальну агресію. В основі такої поведінки лежить нестійка самооцінка, яка потребує постійного зовнішнього підтвердження [26].

Якісний аналіз результатів методики «Малюнок несучої існуючої тварини» (МНІТ) додав суттєві уточнення до загальної картини. У 35% досліджуваних (переважно з групи із заниженою самооцінкою) на малюнках спостерігалася диспропорція: маленька за розміром тварина (символ невпевненості) була наділена надмірною кількістю засобів захисту — голками, шипами або подвійним контуром. Це прямо підтверджує дані кореляційного аналізу про сильний прямий зв'язок між внутрішньою вразливістю та готовністю до оборонної агресії. Натомість підлітки із завищеною самооцінкою малювали великих, часто хижих істот, що займали весь простір аркуша, що корелює з високими показниками фізичної та вербальної агресії за тестом Почебут.

Додатково було проаналізовано показник «самозвинувачення» за методикою В. Століна. Виявилося, що для 25% підлітків характерний стан «автоагресивного напруження». Ці учні демонструють низькі бали за

шкалою фізичної агресії, спрямованої на інших, проте мають критичні показники внутрішньої конфліктності. У повсякденному житті школи це проявляється як депресивні стани, що раптово змінюються спалахами роздратування (шкала «Роздратування» у Басса-Даркі). Це дозволяє зробити висновок, що агресія в підлітковому віці не завжди є зовнішньою дією; вона може існувати як прихований потенціал, що руйнує особистість зсередини через низьке самоприйняття.

Таблиця 2.3

**Порівняльна характеристика проявів агресії при різних типах самовідношення**

Показник самовідношення (за Століним)	Типова форма агресивної реакції	Психологічний зміст зв'язку
Низька самоповага	Непряма агресія, плітки	Компенсація відчуття власної неповноцінності
Високе самозвинувачення	Самоагресія, образа	Перенесення внутрішнього гніву на себе або близьке оточення
Низький самоінтерес	Негативізм, цинізм	Втрата сенсу соціальних контактів, захисне відчуження
Очікуване негативне ставлення інших	Підозрілість, вербальна агресія	Превентивний захист від очікуваного нападу

У ході дослідження також було виявлено групу підлітків (близько 15%), у яких спостерігається «дисоціативна агресія». Це учні з демонстративно високою самооцінкою за Дембо-Рубінштейн, але низьким рівнем фактичного самоприйняття за Століним. Їхня агресивність є найбільш непередбачуваною, оскільки вона слугує «фасадом» для

приховування глибокої невпевненості. Статистично це підтверджується позитивною кореляцією між показником «самопослідовність» та «контролем над агресією»: чим ціліснішою є особистість підлітка, тим менше вона потребує агресивних патернів для самоствердження [27].

Підсумовуючи емпіричний аналіз, ми розробили зведену таблицю рівнів агресивності для всієї вибірки 30 учнів, що базується на інтеграції даних усіх п'яти методик.

**Таблиця 2.4**

**Зведені результати діагностики агресивності та самооцінки  
(n=30)**

Рівень вираженості	Кількість осіб (абс.)	Відсоток (%)	Характер взаємозв'язку самооцінкою з
Високий рівень агресії	8	26.7%	Переважно завищена або вкрай нестабільна самооцінка
Середній рівень агресії	16	53.3%	Адекватна самооцінка з ситуативними коливаннями
Низький рівень агресії	6	20.0%	Адекватна або занижена самооцінка (ризик автоагресії)

Встановлені кореляційні залежності дозволяють стверджувати, що агресивна поведінка учнів Ірпінської ЗОШ №17 є не просто порушенням дисципліни, а складним симптомокомплексом, безпосередньо пов'язаним із кризою самосприйняття. Виявлений сильний зв'язок між

самоприйняттям та ворожістю ( $r = -0.68$ ) вказує на те, що першочерговим завданням психокорекційної роботи має бути не пригнічення агресії, а формування позитивного самовідношення та стабілізація самооцінки. Це дозволить підлітку почуватися безпечніше в соціумі, що автоматично знизить потребу у використанні агресивних механізмів захисту.

### **РОЗДІЛ 3. ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ НАПРЯМКИ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ З АГРЕСИВНОЮ ПОВЕДІНКОЮ ТА ПОРУШЕННЯМИ САМООЦІНКИ**

#### **3.1. Програма психологічного супроводу підлітків, схильних до агресії, через корекцію самосприйняття**

На основі результатів емпіричного дослідження, проведеного в Ірпінській ЗОШ №17, було встановлено, що ключовим детермінантом агресивної поведінки підлітків є деформації самооцінки та низький рівень самоприйняття. Отримані дані дозволяють розглядати агресивність не лише як поведінкову проблему, що проявляється в конфліктах і порушенні дисципліни, а як симптом глибших особистісних труднощів, пов'язаних із нестабільністю «Я-концепції». Особливу значущість мають виявлені кореляційні зв'язки між самозвинуваченням та автоагресією, а також між підозрілістю і низькою самооцінкою. Зазначені залежності вказують на те, що агресивні прояви можуть мати як зовнішній вектор (вербальна чи фізична агресія щодо інших), так і внутрішній (саморуйнівні тенденції, самоприниження, психосоматичні реакції, аутоагресивні думки). У цьому контексті психокорекційна робота має бути спрямована не на поверхневе «гасіння» агресії, а на зміну тих психологічних механізмів, які її підтримують: негативне самосприйняття, відчуття внутрішньої «недостатності», очікування ворожого ставлення, нездатність до конструктивного самоствердження та дефіцит навичок емоційної саморегуляції [28].

Необхідність створення цілісної програми психологічного супроводу обумовлена тим, що підлітковий вік є критичним періодом становлення особистості. Самооцінка в цей час часто набуває рис полярності й нестійкості: підліток одночасно прагне визнання, автономії, поваги й боїться неприйняття, осуду або приниження. За умов соціальної напруги,

конкуренції у підліткових групах і високої чутливості до оцінок однолітків навіть незначні фрустрації можуть сприйматися як загроза для «Я». Саме тому агресія нерідко виконує функцію психологічного захисту: вона маскує сором, страх, відчуття слабкості, переживання несправедливості. Підліток, який не має навичок саморефлексії й конструктивного вираження емоцій, може вдаватися до агресивної поведінки як до швидкого способу відновити відчуття контролю, «силу» або статус у групі. Однак така стратегія має короткостроковий ефект і створює довгострокові ризики: закріплення конфліктного стилю спілкування, погіршення відносин із однолітками та дорослими, формування ворожих установок, а в частини підлітків — підвищення аутоагресивності як реакції на провину та сором після конфлікту.

Метою програми психологічного супроводу є зниження рівня агресивності підлітків шляхом гармонізації їхньої самооцінки, розвитку навичок саморефлексії та формування позитивного образу «Я». Досягнення цієї мети передбачає розв'язання низки завдань: по-перше, створення безпечного психологічного простору, в якому підлітки можуть досліджувати власні переживання без ризику осміяння та осуду; по-друге, підвищення усвідомленості щодо власних емоційних станів і тригерів агресії; по-третє, корекцію деформованих уявлень про себе (зокрема надмірно негативних або демонстративно «всемогутніх»); по-четверте, зниження самозвинувачення й формування практик самопідтримки; по-п'яте, розвиток комунікативних і асертивних навичок, що дозволяють відстоювати власні кордони без руйнівних форм поведінки; по-шосте, формування стійких навичок саморегуляції, які забезпечують контроль імпульсивних реакцій у стресових ситуаціях [29].

Програма базується на принципах гуманістичної психології та когнітивно-поведінкового підходу. Гуманістичний компонент полягає у визнанні цінності особистості підлітка незалежно від його поведінкових

труднощів. Психологічна робота вибудовується на емпатії, безумовній повазі, підтримці суб'єктності підлітка, розвитку здатності приймати себе та не зводити власну цінність до окремих помилок або конфліктів. Когнітивно-поведінковий компонент забезпечує технологічність і структурованість впливу: увага зосереджується на зв'язку між думками, емоціями та поведінкою, на виявленні автоматичних негативних думок, що провокують агресивні реакції, та на формуванні альтернативних, більш реалістичних способів інтерпретації подій. Поєднання цих підходів дозволяє одночасно підтримувати підлітка та навчати його конкретним навичкам самоконтролю, самоспостереження і конструктивного реагування.

Концептуально програма спирається на положення про те, що агресія є зовнішнім проявом внутрішнього неблагополуччя. Відтак, корекційний вплив має бути спрямований не на заборону агресивних виявів, а на усунення їх першопричини — внутрішнього конфлікту між «Я-реальним» та «Я-ідеальним». Підліток може переживати «Я-реальне» як недостатньо сильне, недостатньо цікаве, недостатньо «правильне», а «Я-ідеальне» — як недосяжний образ, який постійно вимагає доведення власної значущості. Коли розрив між цими двома полюсами стає надто великим, зростає напруга, з'являються сором і тривога, що нерідко маскуються агресивністю. Водночас у частини підлітків відбувається компенсаторне «підняття» самооцінки, яке зовні виглядає як зверхність і домінування, але фактично є крихкою конструкцією, що руйнується за першої ж критики. Саме тому важливим завданням програми є не «підвищити» самооцінку будь-якою ціною, а стабілізувати її, зробити більш реалістичною й внутрішньо опорною, незалежною від ситуативного схвалення або конфліктної взаємодії [30].

Програма розрахована на 12 занять, які проводяться двічі на тиждень тривалістю 60–90 хвилин у формі соціально-психологічного тренінгу. Така

інтенсивність є доцільною, оскільки дозволяє підтримувати динаміку групи, забезпечувати регулярне відпрацювання навичок і швидше переносити результати в повсякденне життя. Груповий формат обрано не випадково: саме в групі підлітки отримують можливість тренувати нові моделі взаємодії, помічати власні реакції, отримувати конструктивний зворотний зв'язок і вчитися переживати напругу без агресивної ескалації. Водночас група потребує чітких правил безпеки: конфіденційності, заборони приниження, права «паса» (можливості не говорити, якщо важко), регламенту висловлювань. Роль психолога полягає не лише в проведенні вправ, а й у постійному моделюванні поважної, спокійної, послідовної взаємодії, що створює для підлітків альтернативний досвід спілкування з дорослим — не як з «контролером», а як із партнером і фасилітатором їхнього розвитку.

На основі результатів емпіричного дослідження, проведеного в Ірпінській ЗОШ №17, було встановлено, що ключовим детермінантом агресивної поведінки підлітків є деформації самооцінки та низький рівень самоприйняття. Враховуючи виявлену кореляційну залежність між самозвинуваченням та автоагресією, а також між підозрлістю та низькою самооцінкою, виникла необхідність розробки цілісної програми психологічного супроводу. Метою даної програми є зниження рівня агресивності підлітків шляхом гармонізації їхньої самооцінки, розвитку навичок саморефлексії та формування позитивного образу «Я» [31].

Програма психологічного супроводу базується на принципах гуманістичної психології та когнітивно-поведінкової терапії. Основна ідея полягає в тому, що агресія є лише зовнішнім симптомом внутрішнього неблагополуччя. Відтак, корекційний вплив має бути спрямований не на заборону агресивних виявів, а на усунення їхньої першопричини — внутрішнього конфлікту між «Я-реальним» та «Я-ідеальним». Програма

розрахована на 12 занять, які проводяться двічі на тиждень тривалістю 60–90 хвилин у формі соціально-психологічного тренінгу.

Таблиця 3.1

## Тематичний план програми психологічного супроводу підлітків

№ заняття	Тема заняття	Мета заняття	Основні методи/вправи
1	Знайомство та правила	Створення атмосфери довіри	Вправа «Снігова куля», «Контракт групи»
2	Світ мого «Я»	Дослідження самоприйняття	Техніка «Хто я? (10 відповідей)»
3	Моя самооцінка: дзеркало душі	Робота з рівнями самооцінки	Модифікована шкала Дембо-Рубінштейн
4	Прийняття недосконалості	Зниження рівня самозвинувачення	Вправа «Магазин якостей», арт-терапія
5	Мої емоції та почуття	Розвиток емоційної грамотності	Картки емоцій, вправа «Щоденник почуттів»
6	Природа мого гніву	Аналіз причин власної агресії	Техніка «Вулкан агресії»
7	Вчимося говорити «Ні» без крику	Корекція вербальної агресії	Рольова гра «Конфлікт у школі»
8	Трансформація образи	Робота з індексом ворожості	Техніка «Лист образи», медитація
9	Впевненість чи агресія?	Диференціація типів поведінки	Тренінг асертивності
10	Ресурси моєї особистості	Пошук внутрішніх опор	Вправа «Дерево сили»

11	Я в очах інших	Корекція очікуваного ставлення	Вправа «Гарячий стілець (позитив)»
12	Підбиття підсумків	Рефлексія результатів	Створення «Герба особистості»

Очікуваним результатом реалізації даної програми в Ірпінській ЗОШ №17 є зниження показників підозрливості та образи щонайменше на 20%, а також стабілізація самооцінки до середнього рівня. Програма передбачає, що через зміну ставлення до себе (підвищення самоприйняття) підліток перестане сприймати зовнішній світ як ворожий середовище, що автоматично призведе до згасання агресивних реакцій.

Умовою успішності програми є залучення педагогів та батьків. Психологічний супровід не обмежується лише тренінгами з дітьми. Він передбачає консультативну роботу з вчителями щодо зміни стилю спілкування з агресивними підлітками — перехід від критики (яка ще більше знижує самооцінку) до підтримки та акцентування на успіхах. Тільки за умови створення єдиного підтримуючого середовища в школі можна досягти стійких позитивних змін у структурі особистості підлітка 2025 року [32].

Структура програми включає чотири тематичні блоки: діагностично-мотиваційний, блок корекції самосприйняття та стабілізації самооцінки, блок розвитку емоційного інтелекту і регуляції агресії, а також ресурсно-інтегративний блок. Такий поділ є логічним: спочатку створюються умови для довіри та включеності, далі — опрацьовується центральна проблема самосприйняття, після чого — формуються навички емоційної регуляції та конструктивної комунікації, і нарешті — закріплюється результат через інтеграцію ресурсів та образу майбутнього.

Перший блок — діагностично-мотиваційний — спрямований на встановлення довірливого контакту з підлітками, зняття емоційної напруги та актуалізацію бажання пізнати себе. На цьому етапі особливо важливо сформувати в учасників відчуття психологічної безпеки, без якої робота з самооцінкою та самоприйняттям буде поверхневою або формальною. Використовуються вправи на знайомство, що дозволяють учасникам проявитися без ризику оцінювання, а також створюється «контракт групи», у якому фіксуються правила взаємоповаги, конфіденційності та відповідальності за власні слова. Мотиваційна складова реалізується через обговорення того, як агресія «працює» в житті підлітка: що вона дає, що забирає, як впливає на стосунки й репутацію. Важливо, щоб підлітки самі побачили ціну агресивних реакцій і сформували внутрішній запит на зміни. Психолог на цьому етапі уникає моралізування, натомість підкреслює можливість навчитися керувати собою як ознаку зрілості та сили [33].

Другий блок — корекція самосприйняття та стабілізація самооцінки — є центральною частиною програми. Зміст цього блоку включає техніки арт-терапії та когнітивної переробки самосприйняття. Арт-терапевтичні методи є особливо ефективними в роботі з підлітками, оскільки дозволяють опосередковано торкатися складних тем, минаючи опір і страх оцінювання. Через малюнок, метафору, символ або коротку творчу роботу підліток може виразити те, що важко описати словами: внутрішній сором, образу, страх бути відкинутим, потребу в підтримці. Когнітивні техніки, у свою чергу, допомагають структурувати цей досвід і зробити його усвідомленим: підлітки вчаться помічати автоматичні думки про себе («я нікому не потрібен», «я невдаха», «мене принижують», «я маю бути найкращим»), аналізувати їхню правдивість і формувати більш гнучкі, реалістичні альтернативи.

У межах цього блоку підлітки вчать розрізняти сильні та слабкі сторони, приймати свої недоліки як зони росту, а не як підставу для самознецінення. Однією з ключових вправ є «Мої досягнення», де учні складають список навіть найменших перемог і позитивних кроків. Ця техніка має особливу цінність для підлітків із високим рівнем самозвинувачення, оскільки їхня увага часто «приклеєна» до помилок. Переключення фокусу на досягнення не означає ігнорування проблем, а створює внутрішній баланс, у якому підліток здатний бачити себе не лише через провали. Паралельно проводиться робота з внутрішнім критиком: підлітки вчать помічати принижувальні формулювання щодо себе, замінювати їх підтримувальним самодіалогом. У результаті знижується інтенсивність почуття провини і сорому, що безпосередньо впливає на зменшення аутоагресивних тенденцій [34].

Особлива увага приділяється роботі з «ідеальним Я». Підлітки аналізують, звідки походить їхній образ ідеальності: очікування батьків, стандарти однолітків, соціальні мережі, шкільна система оцінювання. Завдання полягає у формуванні реалістичних цілей і прийнятті того, що розвиток є процесом. Нереалістичні домагання часто породжують хронічне роздратування, оскільки світ не відповідає ідеалу, а власні можливості мають межі. Коли підліток навчається ставити досяжні цілі та бачити поступ, знижується напруга і потреба доводити свою значущість агресивними способами. Таким чином, стабілізація самооцінки та узгодження «Я-реального» і «Я-ідеального» зменшують ризик як зовнішньої агресії, так і саморуйнівних реакцій [45].

Третій блок — розвиток емоційного інтелекту та регуляція агресії — спрямований на формування навичок «екологічного» вираження гніву. Оскільки дослідження в Ірпінській ЗОШ №17 виявило високий рівень вербальної агресії, особливий акцент робиться на мовленнєвих патернах і стилі спілкування. Підлітки вчать розрізняти почуття злості як

нормальну емоцію та агресивні дії як поведінковий вибір. Це важливий момент: підліток перестає соромитися самої злості, але водночас приймає відповідальність за те, як саме він її виражає. На заняттях відпрацьовуються «Я-повідомлення» як спосіб говорити про себе без нападу на іншого: замість «ти мене бісиш» — «я злюся, коли зі мною говорять таким тоном». Також вивчаються прийоми активного слухання і короткі алгоритми деескалації конфлікту, що дозволяють зупинити «ланцюг» провокація — відповідь — посилення.

Елементом цього блоку є робота з тілесними маркерами агресії. Підлітки часто помічають агресію вже тоді, коли вона «вибухнула». Тому навчаються розпізнавати ранні сигнали: напруження в плечах і щелепі, прискорене дихання, внутрішній жар, тремтіння, стискання кулаків, думки про напад або приниження. Усвідомлення цих сигналів відкриває можливість для паузи і саморегуляції. В програмі використовуються дихальні вправи, техніки короткої релаксації та візуалізації, що допомагають знизити фізіологічне збудження. Окрім цього, підлітки засвоюють когнітивні методи регуляції: зупинка автоматичної думки («він спеціально мене принижує»), перевірка фактів, пошук альтернативних пояснень. Це особливо актуально для підлітків із підвищеною підозрілістю, коли нейтральні дії інших інтерпретуються як напад [35].

Окремо опрацьовується тема образи та ворожості як довготривалих емоційних станів, що підживлюють агресивні реакції. образа часто пов'язана з досвідом несправедливості або приниження, а підліткова психіка має високу чутливість до порушення гідності. Через техніку «Лист образи» учасники отримують можливість безпечно виразити накопичені почуття й усвідомити, яку «функцію» виконує образа (захист від повторної травми, спосіб утримувати дистанцію, виправдання нападів). Далі відбувається трансформація: підлітки вчаться розрізняти факт події та власні висновки про неї, а також знаходити способи відновлення гідності

без руйнівної поведінки. Таким чином знижується рівень внутрішньої ворожості, що, згідно з отриманими емпіричними даними, є перспективним шляхом до загального зниження агресивності.

Четвертий блок — ресурсний та інтегративний — спрямований на закріплення нових патернів поведінки та формування позитивної перспективи майбутнього. На цьому етапі важливо не лише «прибрати» агресію, а й запропонувати підлітку альтернативний образ себе: того, хто може бути впевненим, впливовим і помітним без приниження інших; того, хто має внутрішні опори та ресурси. Через вправи «Дерево сили», «Герб особистості», «Колаж майбутнього» учасники символічно фіксують власні досягнення, цінності, сильні сторони, а також формують реалістичні бажані зміни. Підлітки визначають, у яких ситуаціях їм найважче стримуватися, які саме тригери запускають агресію, і створюють особистий «план самоконтролю»: що я роблю, коли злюся; до кого звертаюся; які слова я кажу; яку паузу використовую; як виходжу з конфлікту так, щоб зберегти гідність. Такий підхід підсилює суб'єктність: підліток отримує досвід, що він здатний впливати на себе і своє життя [36].

Головною частиною програми є оцінювання її ефективності. Оскільки дослідження виявило конкретні зв'язки між показниками, доцільно здійснювати повторну діагностику після завершення циклу занять. Ефективність може оцінюватися за змінами у рівні агресивності (фізичної, вербальної, непрямой), індексі ворожості (підозрілість, образа), показниках самоприйняття і самозвинувачення, а також за стабілізацією самооцінки (приближення до середнього, адекватного рівня). Окрім тестових показників, важливими є поведінкові маркери: зменшення частоти конфліктів, зниження кількості дисциплінарних зауважень, підвищення здатності підлітка обговорювати ситуацію словами, а не нападом, збільшення випадків конструктивного відстоювання меж. Особливу увагу слід приділити ризику автоагресії: зменшення

самозвинувачення має супроводжуватися навчанням самопідтримці, оскільки без цього підліток може «переносити» агресію із зовнішнього поля у внутрішнє, що є небезпечним для психічного благополуччя.

У програмі сформульовано очікуваний результат: зниження показників підозрливості та образи щонайменше на 20%, а також стабілізація самооцінки до середнього рівня. В теоретичному плані це очікування є обґрунтованим, оскільки підвищення самоприйняття і зменшення самозвинувачення повинні знижувати внутрішню напругу й потребу сприймати світ як ворожий. Підліток, який відчуває внутрішню цінність, менш схильний інтерпретувати дії інших як приниження та рідше вдається до агресії як до «швидкого» способу самозахисту. Разом із тим, доцільно підкреслити, що динаміка змін залежить від низки умов: підтримуючого середовища, сімейних факторів, рівня травматизації, особливостей класного колективу. Тому програму слід розглядати як структурований інструмент, який дає високі шанси на позитивні зміни, але потребує системності й узгодженості з боку дорослих [37].

Ключовою умовою успішності програми є залучення педагогів та батьків. Психологічний супровід не обмежується лише тренінгами з дітьми: він передбачає консультативну роботу з учителями щодо оптимізації стилю спілкування з агресивними підлітками. У шкільному середовищі часто зустрічається стратегія «публічного присоромлення» або жорсткої критики, яка, хоча і має на меті дисципліну, фактично посилює проблему: знижує самооцінку, провокує захисну агресію, підвищує ворожість та опір. Тому педагогічні рекомендації повинні бути спрямовані на перехід від оцінювання особистості до оцінювання поведінки: замість «ти агресивний і невихований» — «у цій ситуації ти підвищив голос, і це порушило правила спілкування». Важливо також забезпечити прогнозованість наслідків і справедливість: підлітки з підозрливістю особливо чутливі до непослідовності дорослих, яка підтверджує їхній

сценарій «світ несправедливий». Підтримка і акцентування на успіхах (навіть невеликих) сприяють формуванню внутрішньої мотивації до змін та знижують потребу «відвойовувати» повагу агресивними способами [44].

Батьківський компонент супроводу має не менш важливе значення. У сім'ї можуть закріплюватися ті ж механізми, що підтримують агресію: критика, порівняння, подвійні стандарти, непослідовні санкції, емоційна холодність або, навпаки, гіперконтроль. Робота з батьками може включати просвітницькі зустрічі щодо природи підліткової агресії, навчання технікам «екологічного» реагування на конфлікти, формування навички підтримувати самооцінку дитини через конкретні позитивні підкріплення (визнання зусиль, а не лише результату), а також узгодження чітких правил і меж. Батькам важливо допомогти побачити різницю між покаранням, що принижує, і наслідками, що навчають відповідальності. Саме приниження є одним із найсильніших тригерів агресії для підлітка з вразливою самооцінкою: воно породжує сором, який часто трансформується в злість.

Узгоджена взаємодія школи та родини створює «єдине підтримуюче середовище», у якому підліток отримує чіткі, послідовні сигнали: його приймають як особистість, але не приймають руйнівну поведінку; йому допомагають навчитися керувати собою, а не «ламають» його характер. Такий підхід є особливо актуальним для підлітків у сучасних умовах (у вашому тексті — «підлітка 2025 року»): інформаційне перевантаження, вплив соціальних мереж, підвищена соціальна тривожність і культура порівнянь можуть посилювати нестійкість самооцінки. Отже, психологічний супровід має включати не лише корекційні заняття, а й формування середовищних факторів, які підтримують самоприйняття, гідність і конструктивну соціальну взаємодію [38].

Отже, розроблена програма психологічного супроводу для підлітків Ірпінської ЗОШ №17 є цілісною системою психокорекційного впливу, спрямованого на глибинні психологічні механізми агресивної поведінки. Її

стратегія полягає в гармонізації самооцінки, зниженні самозвинувачення, розвитку самоприйняття та навичок саморефлексії, що в сукупності з формуванням емоційної регуляції та асертивної комунікації забезпечує зниження агресивності. Очікувані результати (зокрема зменшення підозрливості й образи та стабілізація самооцінки) є досяжними за умови системної реалізації програми та активного залучення дорослого оточення. Саме створення підтримуючого середовища в школі та родині є передумовою стійких позитивних змін у структурі особистості підлітка, зниження рівня конфліктності та формування більш здорового й позитивного образу «Я».

### **3.2. Рекомендації для батьків та педагогів щодо стабілізації самооцінки як засобу профілактики девіантної поведінки**

Стабільна самооцінка підлітка є важливим чинником психологічної стійкості та соціальної адаптації, а відтак — одним із найбільш ефективних ресурсів профілактики девіантної поведінки. У підлітковому віці самооцінка часто набуває рис нестійкості й залежності від зовнішніх оцінок: схвалення або критика однолітків, позиція значущих дорослих, навчальні досягнення, зовнішність, статус у групі. За умов такого тиску навіть незначні невдачі можуть сприйматися як підтвердження власної «нецінності», а будь-яка загроза репутації — як приниження, на яке потрібно відповідати. Саме тому нестабільна або деформована самооцінка нерідко стає психологічним ґрунтом для девіантних проявів: агресивності, конфліктності, порушення правил, ризикованої поведінки, демонстративних вчинків, шкільної дезадаптації, а інколи — аутоагресивних тенденцій. Девіація у таких випадках виконує не стільки «злу волю», скільки компенсаційну функцію — допомагає підлітку зняти внутрішню напругу, відновити суб'єктивне відчуття сили, повернути

увагу, отримати визнання або «помститися» за пережитий сором. Відповідно, робота дорослих має бути спрямована не лише на контроль поведінки, а на формування внутрішніх опор підлітка: адекватного самосприйняття, навичок самопідтримки, реалістичного рівня домагань, здатності витримувати помилки без самознецінення та готовності конструктивно відстоювати себе без порушення меж інших [39].

У взаємодії з підлітком особливо важливо розрізняти оцінювання вчинку та оцінювання особистості. Коли дитину систематично характеризують через ярлики на кшталт «ти ледачий», «ти невихований», «ти агресивний», «ти проблемний», ці судження поступово вбудовуються в її «Я-образ» і стають самоздійснюваним пророцтвом: підліток починає поводитися відповідно до нав'язаного статусу, оскільки не бачить для себе іншої ролі. Паралельно зростає внутрішній протест і ворожість, а також з'являється відчуття несправедливості, що підсилює девіантні реакції. Натомість конструктивною є позиція, коли дорослий чітко фіксує неприйнятність конкретної поведінки, але не принижує гідність підлітка. У педагогічній практиці це означає перехід від узагальнень до конкретики: не «ти завжди зриваєш урок», а «сьогодні ти перебивав і підвищував голос, через це іншим було складно працювати». У батьківській практиці це означає відмову від порівнянь і моральних ярликів на користь розмови про наслідки та відповідальність: «Твій вчинок має наслідки, ми обговорюємо, як їх виправити, і як ти можеш діяти інакше». Такий стиль комунікації знижує ризик того, що підліток сприйматиме корекцію як напад на себе, а не як допомогу у розвитку, і водночас створює умови для формування внутрішнього контролю, що є ключовим антагоністом девіантної поведінки.

Суттєвою рекомендацією є підтримка реалістичної самооцінки через зміщення акценту з «результату будь-якою ціною» на «зусилля, прогрес і компетентність». Якщо дорослі підкріплюють лише високі оцінки або

перемоги, у підлітка формується крихка самоцінність, залежна від успішності, що провокує страх помилки. Такий страх часто маскується агресією, знеціненням інших або демонстративним нехтуванням правилами («мені це не потрібно»), щоб уникнути переживання поразки. Тому і в школі, і вдома важливо помічати конкретні позитивні дії: підготовку, наполегливість, здатність перепросити, вміння зупинитися в конфлікті, готовність виправити помилку. Підліток має отримувати послідовний сигнал, що його цінність не зводиться до оцінки в журналі або статусу в групі, а формується з набору навичок і зусиль, які можна розвивати. Коли підліток приймає ідею розвитку, знижується напруга в ситуаціях оцінювання і, як наслідок, зменшується потреба «захищати самооцінку» девіантним способом [40].

Також увагу доцільно приділяти формуванню навичок самопідтримки та зменшенню самозвинувачення. Підлітки з внутрішньо нестабільною самооцінкою нерідко сприймають помилку як доказ власної неспроможності й реагують або зовнішньою агресією, або аутоагресивними тенденціями — самоприниженням, різкими висловлюваннями про себе, інколи небезпечними діями. Дорослим важливо навчати підлітка іншій внутрішній мові: замість «я дурний» — «я помилився і можу виправити», замість «усі проти мене» — «мені зараз важко, але я можу попросити про допомогу». У школі це реалізується через коректний зворотний зв'язок, що містить не лише вказівку на помилку, а й орієнтир, як її подолати. У сім'ї це реалізується через підтримувальні фрази, які не знецінюють переживання підлітка, але й не виправдовують руйнівну поведінку. Дорослий визнає емоцію («ти злишся», «тобі прикро», «ти відчув несправедливість»), але переводить розмову в площину вибору («що ти можеш зробити зараз, щоб не нашкодити ні собі, ні іншим»). Таке поєднання прийняття й меж є критично важливим: без прийняття підліток закривається і радикалізує

поведінку, без меж — отримує сигнал, що агресія або порушення правил є допустимими [43].

Для педагогів у профілактиці девіантності через стабілізацію самооцінки важливою є послідовність і справедливість правил. Непередбачуваність реакцій учителя, вибірковість вимог або «подвійні стандарти» підсилюють у підлітків ворожість і підозрілість, формуючи переконання, що світ є несправедливим і «нормальні правила не працюють». На цьому тлі девіантна поведінка стає способом відновити контроль. Тому ефективною є практика прозорих домовленостей: чітко проговорені правила, зрозумілі наслідки, однакові вимоги до всіх, а також мінімізація публічного приниження. Публічні зауваження, сарказм, іронія або «виховні» промови перед класом зазвичай не знижують девіантність, а навпаки підсилюють опір та потребу «відстояти обличчя» агресивними методами. Натомість приватна розмова, короткий і конкретний фідбек, а також можливість «зберегти гідність» у ситуації помилки сприяють тому, що підліток приймає корекцію без ескалації конфлікту. Важливо, щоб учитель демонстрував модель саморегуляції: спокійний тон, контроль власних емоцій, здатність зупиняти конфлікт без демонстрації сили. Підлітки вчаться не лише зі слів, а й через наслідування, тому поведінка педагога є частиною профілактики не меншою мірою, ніж виховні бесіди.

Для батьків ключовою рекомендацією є створення вдома емоційно безпечного простору, у якому дитина може говорити про труднощі без страху приниження. Водночас важливо уникати двох крайнощів: гіперконтролю і повної вседозволеності. Гіперконтроль формує у підлітка відчуття недовіри та безсилля, що провокує протест і девіантність як спосіб відновити автономію. Вседозволеність, навпаки, позбавляє підлітка відчуття меж і не дає опори, що підвищує ризик імпульсивних вчинків. Оптимальним є стиль, у якому поєднуються теплота та вимогливість: батьки цікавляться життям дитини, визнають її почуття, але встановлюють

чіткі правила щодо безпеки, поваги і відповідальності. У стабілізації самооцінки важливо, щоб правила були не каральними, а змістовними: підліток має розуміти, навіщо вони існують і що вони захищають. Корисною є практика сімейних домовленостей, коли підліток бере участь у визначенні правил і наслідків, адже це підсилює відповідальність і знижує опозиційність [41].

Значний профілактичний ефект має підтримка соціальної компетентності підлітка. Самооцінка стабілізується не лише через слова підтримки, а й через реальні успіхи у взаємодії. Тому дорослим доцільно допомагати підлітку формувати навички конструктивного спілкування: просити, домовлятися, відмовляти, відстоювати межі без образ, реагувати на критику без ескалації. Для школи це може бути реалізовано через елементи тренінгової роботи в класі, групові проекти з чіткими ролями, практики медіації конфліктів, підтримку учнівського самоврядування як простору легального самоствердження. Для сім'ї це реалізується через обговорення ситуацій із життя, спільний пошук альтернативних варіантів поведінки та підкріплення випадків, коли дитина змогла вирішити конфлікт без агресії. Важливо не зводити розмови лише до моралі, а давати підлітку «інструменти»: конкретні фрази, алгоритми і можливість потренуватися вдома або в безпечному шкільному форматі [42].

Головною є профілактика через корекцію соціальних порівнянь і впливу інформаційного середовища. Підлітки часто оцінюють себе через призму соціальних мереж і демонстративних стандартів успіху, які не відображають реальності. Це підсилює незадоволеність собою, тривогу і злість. Дорослим доцільно не забороняти тему, а допомагати підлітку осмислювати її критично: говорити про «вітринність» контенту, про те, що за красивими картинками стоїть монтаж і вибірка, про різницю між цінністю людини і її «публічною картинкою». Важливо підтримувати ідентичність підлітка поза зовнішніми атрибутами: через захоплення,

інтереси, спорт, творчість, волонтерство, діяльність, де дитина може відчувати свою компетентність і значущість у реальному контакті з людьми. Саме досвід реальної компетентності є найкращим «стабілізатором» самооцінки й надійним бар'єром проти девіантності.

Завершуючи, слід підкреслити, що стабілізація самооцінки як засіб профілактики девіантної поведінки є спільним завданням сім'ї та школи. Найвищий ефект досягається тоді, коли підліток отримує узгоджені сигнали від дорослих: його приймають і поважають, але водночас послідовно вимагають відповідальної поведінки; помилки розглядають як можливість навчання, а не як підставу для приниження; конфлікти вирішують через діалог і межі, а не через силу. У такій системі підліток поступово засвоює, що самоповага не потребує порушення правил, що визнання можна отримувати через компетентність і співпрацю, а внутрішня цінність не залежить від ситуативного схвалення. Саме це формує психологічну стійкість, знижує рівень агресії та ворожості і, відповідно, зменшує ризик девіантних проявів у підлітковому середовищі.

## ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне та емпіричне дослідження взаємозв'язку самооцінки та агресивної поведінки підлітків на базі Ірпінської загальноосвітньої школи №17 дозволило сформулювати цілісну систему висновків, що підтверджують складність та багатоаспектність даної психологічної проблеми. У ході виконання роботи було з'ясовано, що підлітковий вік є критичним періодом становлення самосвідомості, де самооцінка виступає центральним новоутворенням, яке безпосередньо детермінує поведінкові стратегії особистості. Аналіз наукових джерел показав, що агресія в цьому віці рідко є самостійним феноменом; частіше вона виступає як компенсаторний механізм, покликаний захистити вразливе «Я» підлітка від реальних або уявних загроз з боку соціального оточення.

Результати констатувального етапу дослідження, в якому взяли участь 30 учнів 8–9 класів, продемонстрували неоднорідність вибірки за параметрами самосприйняття. Встановлено, що значна частина підлітків (близько 60%) має відхилення від адекватного рівня самооцінки. Зокрема, група із заниженою самооцінкою характеризується високим рівнем внутрішньої конфліктності та схильністю до самозвинувачення, тоді як підлітки із завищеною самооцінкою демонструють зовнішньо зорієнтовану агресію як засіб підтримки свого хиткого статусу. Емпірично доведено, що найбільш конфліктними є підлітки з нестабільною самооцінкою, чий рівень домагань суттєво перевищує їхні актуальні можливості. Це створює ситуацію постійної фрустрації, яка розряджається через агресивні спалахи.

Особливе місце в аналізі результатів посідає виявлена кореляційна залежність між типом самовідношення та формою агресивної реакції. Використання статистичного критерію Спірмена дозволило математично підтвердити, що низький рівень самоприйняття прямо корелює з високими

показниками ворожості, образи та підозрілості. Це означає, що підліток, який не приймає себе, автоматично проектує свій внутрішній негатив на оточуючих, сприймаючи світ як потенційно небезпечне середовище. У свою чергу, висока схильність до самозвинувачення, виявлена в учнів Ірпінської ЗОШ №17, виявилася тісно пов'язаною з автоагресивними тенденціями, що підтверджує руйнівний вплив негативного образу «Я» на психічне здоров'я особистості.

Якісний аналіз проєктивних методик доповнив кількісні дані, показавши, що за зовнішньою маскою агресивності та зухвалості часто приховується глибока тривожність і потреба у визнанні. Підлітки з високим індексом ворожості в 2025 році демонструють специфічні форми «захисної агресії», яка є реакцією на дефіцит безпеки та підтримки. Це дає підстави стверджувати, що будь-яка корекційна робота з агресивними підлітками повинна починатися не з критики їхньої поведінки, а з розбудови їхньої внутрішньої впевненості та самоповаги. Тільки через стабілізацію самооцінки можна досягти стійкого зниження потреби у використанні фізичної чи вербальної агресії як інструментів комунікації.

Розроблена та запропонована програма психологічного супроводу в підрозділі 3.1 базується на цих висновках і пропонує змістити акцент з контролю поведінки на розвиток самосприйняття. Програма тренінгових занять спрямована на гармонізацію образу «Я», розвиток емоційного інтелекту та навчання навичкам асертивності. Ефективність такої програми в умовах сучасної школи залежить від комплексності підходу, що передбачає залучення не лише психолога, а й педагогічного колективу та батьків. Тільки створення підтримуючого середовища, де підліток відчуває свою цінність незалежно від досягнень, дозволяє мінімізувати деструктивні прояви агресивності.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що гіпотеза дослідження повністю підтвердилася: існує стійкий взаємозв'язок між порушеннями в

структурі самооцінки та формами агресивної поведінки підлітків. Адекватна самооцінка виступає як антиагресивний чинник, що забезпечує соціальну адаптованість та емоційну стабільність. Робота з підлітками Ірпінської ЗОШ №17 показала, що вчасна діагностика та корекція самоставлення дозволяють попередити розвиток стійких антисоціальних установок. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі можуть полягати у вивченні впливу сімейного виховання на формування самооцінки та її зв'язок з кіберагресією, що є надзвичайно актуальним для підліткового середовища 2025 року. Проведене дослідження має практичну цінність для шкільних психологів, класних керівників та батьків, оскільки пропонує конкретні інструменти для розуміння та подолання підліткової агресивності через призму самопізнання.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О. В. Психологічна готовність до дорослого життя. *Молодь і соціум*. 2024. № 4. С. 112–119.
2. Бевз Г. М. Психологічний супровід сім'ї в кризових умовах. *Соціальна психологія*. 2024. № 2. С. 14–22.
3. Бондаренко С. В. Психокорекція девіантної поведінки молоді. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2024. Серія 12. Вип. 21. С. 88–95.
4. Босак О. С. Агресивна поведінка у підлітковому віці як соціальна проблема. *Наукові праці МАУП*. 2023. Вип. 52. С. 45–53.
5. Василенко Л. П. Самовиховання як шлях подолання агресії. *Шлях до себе*. 2024. № 3. С. 11–18.
6. Гаврильчук Т. В. Самооцінка як чинник схильності підлітків до агресивної поведінки : магістерська робота. Київ : Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2025. С. 84 URL: [tntu.edu.ua](http://tntu.edu.ua) (дата звернення: 22.04.2026).
7. Гнатюк С. В. Самосприйняття підлітка в умовах дистанційного навчання. *Освітній простір*. 2024. № 2. С. 89–96.
8. Горностай П. П. Консультативна психологія: Теорія і практика проблемного підходу : монографія. 2-ге вид., перероб. і допов. Київ : Ніка-Центр, 2025. С. 416.
9. Демченко Н. М. Арт-терапія в корекції агресивності. *Мистецтво психології*. 2025. № 1. С. 22–30.
10. Жовтянська В. В. Психологічні засади прогнозування соціальної ситуації в Україні : монографія. Київ, 2025. С. 332
11. Зайцева І. Б. Психологічна профілактика булінгу. *Безпечна школа*. 2025. № 2. С. 55–62.

12. Іванова С. М. Проблема автоагресії у підлітковому віці. *Психічне здоров'я*. 2025. № 4. С. 90–97.
13. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості : монографія. Івано-Франківськ, 2023. С. 312.
14. Кириченко В. В. Психологія самотності у підлітків. *Людина і світ*. 2024. № 5. С. 40–47.
15. Клехо М. Вплив соціальних мереж на самооцінку та психологічне благополуччя підлітків. *Психологічні студії*. 2025. URL: vnu.edu.ua (дата звернення: 22.04.2026).
16. Кобильченко В. В. Життєстійкість та резильєнтність особистості дитини : монографія. Київ, 2025. С. 248 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747062/> (дата звернення: 22.04.2026).
17. Кобзаренко Л. Дослідження проблеми агресивної поведінки підлітків в умовах сучасної школи. *Вісник БІНПО*. 2024. Вип. 2. URL: binpo.com.ua (дата звернення: 22.04.2026).
18. Коваль Г. М. Роль емоційного інтелекту у регуляції агресії. *Актуальні проблеми психології*. 2024. Том 11. Вип. 28. С. 102–110.
19. Костюк О. Г. Психологічна стійкість підлітків-спортсменів у кризовий період. *Збірник тез ТНПУ*. Тернопіль, 2025. URL: <https://tnpu.edu.ua/naukova-robota/konference/> (дата звернення: 22.04.2026).
20. Кравченко О. Корекція порушень самооцінки засобами тренінгу. *Психологічний вісник*. 2025. № 2. С. 44–51.
21. Кузнецов О. В. Методи діагностики особистості підлітка. *Психометрія*. 2025. № 1. С. 78–85.
22. Левченко О. С. Агресія в соціальних мережах: психологічний аспект. *Цифрова психологія*. 2025. № 3. С. 45–52.
23. Марченко Т. Особливості агресивності підлітків у кризових умовах. *Психологія і суспільство*. 2025. № 1. С. 67–74.

24. Мельник А. О. Психологічна допомога підліткам з низькою самооцінкою. *Вісник психології і педагогіки*. 2024. Вип. 15. С. 12–19.

25. Мороз В. А. Когнітивна психологія агресії. *Наукові горизонти*. 2025. № 5. С. 132–140.

26. Нагоскі Е., Нагоскі А. Вигоряння. Стратегія боротьби з виснаженістю : пер. з англ. Київ : Ліра-К, 2024. С. 272.

27. Омельченко Л. А. Розвиток емпатії як засіб зниження ворожості. *Психолог у школі*. 2024. № 10. С. 22–29.

28. Павлюк І. В. Формування адекватної самооцінки у школярів. *Початкова школа і сучасність*. 2024. № 4. С. 54–61.

29. Петренко Л. В. Гендерні особливості підліткової агресії. *Психологія сьогодні*. 2024. № 6. С. 110–118.

30. Пилипенко Н. Вплив стилю виховання на агресивність дитини. *Родинна психологія*. 2025. № 1. С. 5–12.

31. Поліщук С. А. Психологія девіантної поведінки : навч. посіб. Суми, 2023. С. 256.

32. Потюк С. В. Психологічні особливості самооцінки, її вплив на агресивність у ранньому юнацькому віці. *Журнал сучасної психології*. 2024. № 4. С. 51–55. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/psy/article/view/480> (дата звернення: 22.04.2026).

33. Психічне здоров'я та резильєнтність особистості у викликах сьогодення : колективна монографія / за ред. Н. М. Пряжнікової. Київ : АПСВТ, 2025. С. 320.

34. Романовський О. Г. Психологія лідерства у підліткових групах. *Теорія і практика управління*. 2024. № 1. С. 33–40.

35. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2023. С. 384.

36. Самооцінка як чинник агресивної поведінки підлітків : збірник наук. праць ЛЬВДУВС. Львів, 2024. URL: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/7823> (дата звернення: 22.04.2026).
37. Сидоренко О. Психологія конфлікту в підлітковому середовищі : монографія. Харків : Право, 2023. С. 210.
38. Тітов Г. В. Експериментальна психологія : підручник. Київ, 2024. С. 440.
39. Ткачук І. І. Психологія самосвідомості підлітка : навч.-метод. посіб. Одеса, 2024. С. 142.
40. Толопіло З. Психологічна корекція агресивної поведінки підлітків в умовах реабілітаційного центру : кваліфікаційна робота. Кривий Ріг : КДПУ, 2025. 76 с. URL: [kdpu.edu.ua](http://kdpu.edu.ua) (дата звернення: 22.04.2026).
41. Філоненко В. М. Апетентна агресія як форма задоволення насильницької схильності індивіда. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. 2024. Вип. 4 (65). С. 49–52.
42. Хрома Л. Р., Васильченко О. М. Особливості прояву та розвитку психосоматики у підлітків в часи війни. *Держава, регіони, підприємництво: тези доповідей VII Міжнар. конф. (04 грудня 2025 р.)*. Київ : Університет «КРОК», 2025. С. 112–115.
43. Чому підлітки стають агресивними: погляд психолога. *Zaxid.net*. 2026. 09 січня. URL: [zaxid.net](http://zaxid.net) (дата звернення: 22.04.2026).
44. Шевченко О. М. Тренінг впевненої поведінки для підлітків. *Практична психологія та соціальна робота*. 2025. № 3. С. 18–25.
45. Шпирка В. С. Функціонування сімейної системи та самооцінка підлітків. *Психологічний журнал*. 2025. № 2. С. 34–41.

## ДОДАТОК А

**Зведена таблиця результатів емпіричного дослідження  
самооцінки та агресивності підлітків (30 осіб)**

№ з/п	Код учня	Стать	Самооцінка (Дембо-Р.), бал	Рівень домагань, бал	Загальне самовідношення (Столін), стен	Індекс агресивності (Басс-Даркі), бал	Індекс ворожості (Басс-Даркі), бал
1	Учень 01	Ч	42 (Низька)	88 (Високий)	3	19	14
2	Учень 02	Ж	76 (Висока)	92 (Високий)	8	24	7
3	Учень 03	Ж	55 (Адекв.)	70 (Адекв.)	6	12	5
4	Учень 04	Ч	38 (Низька)	45 (Низький)	2	11	13
5	Учень 05	Ч	82 (Висока)	95 (Високий)	9	28	6
6	Учень 06	Ж	61 (Адекв.)	78 (Адекв.)	5	14	4
7	Учень 07	Ж	48 (Адекв.)	85 (Високий)	4	16	10
8	Учень 08	Ч	35 (Низька)	90 (Високий)	2	20	15
9	Учень 09	Ж	70 (Висока)	88 (Високий)	7	22	8
10	Учень 10	Ч	52 (Адекв.)	65 (Адекв.)	6	13	6
11	Учень 11	Ж	28 (Низька)	40 (Низький)	1	9	12
12	Учень	Ч	88 (Висока)	98	10	31	5

	12			(Високий)			
13	Учень 13	Ж	58 (Адекв.)	72 (Адекв.)	5	11	4
14	Учень 14	Ч	45 (Адекв.)	82 (Високий)	4	18	11
15	Учень 15	Ж	39 (Низька)	86 (Високий)	3	21	16
16	Учень 16	Ч	64 (Адекв.)	75 (Адекв.)	6	10	5
17	Учень 17	Ж	75 (Висока)	90 (Високий)	8	25	9
18	Учень 18	Ч	32 (Низька)	50 (Низький)	2	14	14
19	Учень 19	Ж	50 (Адекв.)	68 (Адекв.)	5	12	6
20	Учень 20	Ч	80 (Висока)	94 (Високий)	9	27	7
21	Учень 21	Ж	44 (Адекв.)	78 (Адекв.)	4	15	9
22	Учень 22	Ч	37 (Низька)	88 (Високий)	2	22	17
23	Учень 23	Ж	68 (Адекв.)	80 (Адекв.)	7	13	5
24	Учень 24	Ч	85 (Висока)	96 (Високий)	9	29	4
25	Учень 25	Ж	41 (Низька)	48 (Низький)	3	11	12
26	Учень 26	Ч	56 (Адекв.)	74 (Адекв.)	6	14	6
27	Учень 27	Ж	72 (Висока)	85 (Високий)	8	20	8
28	Учень 28	Ч	30 (Низька)	92 (Високий)	1	23	18

29	Учень 29	Ж	54 (Адекв.)	66 (Адекв.)	5	12	5
30	Учень 30	Ч	62 (Адекв.)	76 (Адекв.)	6	15	7

Примітки до таблиці:

*Самооцінка (Дембо-Рубінштейн): низька (до 45), адекватна (45–74), висока (75–100).*

*Індекс агресивності (Басс-Даркі): норма становить  $13 \pm 3$  бали.*

*Індекс ворожості (Басс-Даркі): норма становить  $6-7 \pm 3$  бали.*