

МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ
Навчально-науковий інститут управління, психології та безпеки
Кафедра практичної психології

**ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ АГРЕСИВНОСТІ НА МІЖОСОБИСТІСНІ
ВЗАЄМИНИ ПІДЛІТКІВ У СЕРЕДОВИЩІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

кваліфікаційна робота
здобувачки вищої освіти
освітнього ступеня «бакалавр»
4 курсу денної форми
здобуття вищої освіти
спеціальності 053 «Психологія»
Уляни ШТИБЕЛЬ

Науковий керівник:
завідувач кафедри
практичної психології,
кандидат психологічних наук, доцент
Галина ОДИНЦОВА

Рецензент:
професор кафедри загальної та
соціальної психології, кандидат
психологічних наук, доцент
Олена ВАВРИНІВ

Кваліфікаційна робота допущена до захисту
« ____ » _____ 2026 р., протокол № ____
завідувач кафедри практичної психології
кандидат психологічних наук, доцент
_____ **Галина ОДИНЦОВА**

**Львів
2026**

АНОТАЦІЯ

Штибель Уляна. Особливості впливу агресивності на міжособистісні взаємини підлітків у середовищі інклюзивної освіти.

У кваліфікаційній роботі досліджується вплив агресивності на міжособистісні взаємини підлітків в умовах інклюзивного освітнього середовища. Проаналізовано психологічні особливості підліткового віку, основні форми агресивної поведінки та специфіку взаємодії підлітків у процесі навчання в інклюзивних класах. Особливу увагу приділено ролі емоційного інтелекту, конфліктної поведінки та емоційної саморегуляції у формуванні міжособистісних взаємин. У роботі також розглядаються психологічні напрями профілактики та корекції агресивної поведінки підлітків, а також рекомендації для психологів, педагогів і батьків щодо створення безпечного та толерантного інклюзивного освітнього середовища.

Ключові слова: агресивність, підлітки, міжособистісні взаємини, інклюзивна освіта, емоційний інтелект, конфліктна поведінка, інклюзивне освітнє середовище, профілактика агресії.

ABSTRACT

Shtibel Ulyana. Peculiarities of the Influence of Aggressiveness on Interpersonal Relationships of Adolescents in an Inclusive Educational Environment.

The qualification work investigates the influence of aggressiveness on interpersonal relationships of adolescents in an inclusive educational environment. The psychological characteristics of adolescence, the main forms of aggressive behavior, and the specifics of adolescents' interaction in inclusive classrooms are analyzed. Special attention is paid to the role of emotional intelligence, conflict behavior, and emotional self-regulation in the formation of interpersonal relationships. The paper also examines psychological directions for the prevention and correction of aggressive behavior among adolescents, as well as recommendations for psychologists, teachers, and parents aimed at creating a safe and tolerant inclusive educational environment.

Keywords: aggressiveness, adolescents, interpersonal relationships, inclusive education, emotional intelligence, conflict behavior, inclusive educational environment, aggression prevention.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ ТА МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	6
1.1. Поняття агресивності в психології: сутність, підходи та основні форми...6	
1.2. Психологічні особливості підліткового віку як чинник формування агресивної поведінки.....	12
1.3. Особливості соціальної взаємодії підлітків у середовищі інклюзивної освіти.....	19
Висновки до розділу 1.....	25
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ АГРЕСИВНОСТІ НА МІЖОСОБИСТІСНІ ВЗАЄМИНИ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	27
2.1. Організація та методи емпіричного дослідження.....	27
2.2. Результати емпіричного дослідження.....	29
2.3. Інтерпретація результатів дослідження.....	34
Висновки до розділу 2.....	44
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ НАПРЯМИ ПРОФІЛАКТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ АГРЕСИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	46
3.1. Психологічні умови гармонізації міжособистісних взаємин підлітків в інклюзивних класах.....	46
3.2. Профілактика агресивної поведінки підлітків у системі інклюзивної освіти	49
3.3. Рекомендації для психологів, педагогів і батьків щодо зниження агресивності підлітків.....	51
Висновки до розділу 3.....	53
ВИСНОВКИ.....	55
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	58
ДОДАТКИ.....	64

ВСТУП

Актуальність теми зумовлена необхідністю теоретичного осмислення та емпіричного дослідження впливу агресивності на міжособистісні взаємини підлітків в умовах інклюзивного освітнього середовища з метою розробки ефективних психолого-педагогічних заходів профілактики та корекції.

Проблема агресивності підлітків у сучасному суспільстві набуває особливої значущості в умовах соціальних трансформацій, інформаційного перевантаження та зростання конфліктності в освітньому середовищі. Підлітковий вік є сенситивним періодом формування особистості, самосвідомості та системи міжособистісних взаємин, тому будь-які деструктивні прояви, зокрема агресивна поведінка, можуть мати довготривалі наслідки для подальшого розвитку особистості.

Агресивність у ранній юності формується під впливом комплексу психологічних і соціальних чинників, серед яких особливе місце посідають особливості самосприйняття та соціальної взаємодії. Дослідження сучасних психологів підтверджують взаємозв'язок між рівнем самооцінки, соціальними впливами, зокрема інформаційним та інтернет-середовищем, і проявами агресивної поведінки підлітків. Самооцінка як структурний компонент «Я-концепції» виступає важливим регулятором поведінки особистості, а її дисгармонія може сприяти формуванню агресивних реакцій та труднощів у спілкуванні.

Феномен агресивної поведінки підлітків розглядається як складне соціально-психологічне явище, що детермінується механізмами соціалізації, сімейними чинниками, особливостями виховання та характером взаємодії з однолітками. У контексті зростання проявів булінгу в освітньому середовищі особливої актуальності набуває дослідження психологічних чинників агресії, конфліктності та труднощів міжособистісної взаємодії підлітків.

В умовах інклюзивної освіти проблема агресивності підлітків набуває додаткової складності, оскільки міжособистісна взаємодія відбувається у різномірних за індивідуальними особливостями учнівських колективах. Недостатній рівень сформованості толерантності, емпатії та навичок

конструктивної комунікації може провокувати конфлікти, напруження у взаєминах та деструктивні форми поведінки.

Метою дослідження є теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив агресивності на міжособистісні взаємини підлітків в умовах інклюзивної освіти та визначити психологічні напрями профілактики й корекції агресивної поведінки.

Завдання дослідження:

- проаналізувати теоретичні підходи до розуміння агресивності в психології, розкрити її сутність, основні форми та механізми прояву;
- визначити психологічні особливості підліткового віку як чинники формування та прояву агресивної поведінки;
- організувати та провести емпіричне дослідження з використанням валідних психодіагностичних методик для виявлення рівня та форм агресивності підлітків;
- здійснити інтерпретацію отриманих результатів та проаналізувати взаємозв'язок між рівнем агресивності й особливостями поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях;
- сформулювати практичні рекомендації для психологів, педагогів і батьків щодо зниження агресивності та формування конструктивних моделей міжособистісної взаємодії.

Об'єктом дослідження є міжособистісні взаємини підлітків у середовищі інклюзивної освіти.

Предметом дослідження є вплив агресивності на міжособистісні взаємини підлітків.

Для досягнення мети дослідження використано комплекс **методів**: теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел; емпіричні: психодіагностичні методики (опитувальник Басса–Даркі, шкала агресивності Р. Orpinas і R. Frankowski, опитувальник агресивності Л. Г. Почебут, методика діагностики схильності до конфліктної поведінки К. Томаса (адаптація Н. В. Грішиної), опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» Д. Люсіна); методи математичної статистики для обробки результатів дослідження.

Практична новизна роботи полягає у комплексному дослідженні впливу рівня та форм агресивності на особливості міжособистісної взаємодії підлітків саме в умовах інклюзивного освітнього середовища, а також у визначенні взаємозв'язку між агресивністю та стилями поведінки у конфліктних ситуаціях.

Практичне значення роботи полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності практичних психологів, соціальних педагогів та класних керівників інклюзивних класів. Розроблені рекомендації можуть бути застосовані для профілактики булінгу, зниження рівня агресивності підлітків, формування навичок конструктивної взаємодії та покращення психологічного клімату в учнівських колективах. Результати дослідження можуть слугувати основою для подальших наукових розвідок у сфері психології підліткового віку та інклюзивної освіти.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ ТА МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

1.1. Поняття агресивності в психології: сутність, підходи та основні форми

У сучасних умовах проблема агресивності набуває особливої актуальності, оскільки зростання рівня конфліктності, насильства та соціальної напруги в суспільстві зумовлює необхідність ґрунтовного психологічного аналізу цього явища. Дослідження людської агресії, її форм, механізмів та детермінантів є важливим як у теоретичному, так і в практичному аспекті. Особливої уваги потребує вивчення проявів агресивності в підлітковому віці, адже саме в цей період відбувається інтенсивне становлення особистості, формування самосвідомості та способів емоційної регуляції. Розроблення психологічних технологій управління агресивними станами сприяє конструктивному спрямуванню емоційної енергії підлітків і попередженню деструктивних форм поведінки. Складні соціально-економічні та політичні трансформації сучасного суспільства, поряд із тенденцією до зростання агресивних проявів серед молоді, актуалізують потребу у пошуку нових підходів до роботи з підлітками. Вивчення специфіки агресивної поведінки та можливостей її трансформації в соціально прийнятні форми активності є важливим напрямом сучасної психології особистості. Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених агресії, у психології відсутній єдиний підхід до визначення цього феномена та пояснення його походження. Агресивність розглядається як відносно стійка схильність або готовність до агресивної поведінки, що має руйнівний характер у сфері міжособистісних взаємин і формується під впливом соціальних чинників. Вона є складовою більш складної структури психічних властивостей особистості [1; 2].

У зарубіжній психології сформовано декілька теоретичних підходів до пояснення агресії. Інстинктивні теорії (З. Фрейд, К. Лоренц) трактують агресивність як вроджену властивість людини, що має біологічне підґрунтя. Теорія фрустрації (Дж. Долард, Д. Міллер, С. Розенцвейг) розглядає агресію як реакцію на блокування значущих потреб. Представники поведінкового напрямку

(А. Бандура, Л. Берковіц) пов'язують агресивну поведінку з механізмами соціального навчання. Когнітивні теорії (Л. Берковіц, Д. Зільман, К. Лазарус, М. Фестінгер) підкреслюють роль емоційно-когнітивних процесів у формуванні агресивних реакцій. Теорія вимушених дій (С. Фешбах) пояснює агресивність як мотиваційну реакцію, що виникає внаслідок депривації значущих потреб. Представники гуманістичного підходу (К. Роджерс, Г. Олпорт) розглядають агресію як форму психологічного захисту або вимушену реакцію на загрозливий досвід [3; 4]. У наукових дослідженнях можна виокремити два основні напрями аналізу агресії. Перший спрямований на з'ясування її сутності, ознак, функцій та типів, незалежно від причин виникнення. Другий орієнтований на вивчення механізмів, чинників і умов формування агресивної поведінки, а також її соціально-психологічних детермінант [2, с. 118].

У психологічній літературі агресія визначається не лише як фізичний напад, а як ширший спектр проявів – ворожість, залякування, намір завдати шкоди, насильство чи порушення прав іншої особи. Часто поняття «агресія» і «насильство» вживаються як близькі за змістом. Водночас у гуманістичній традиції розрізняють деструктивну та конструктивну агресію. Остання пов'язується з наполегливістю, рішучістю, здатністю до самоствердження та захисту власних меж. Така «здорова» агресивність розглядається як прояв сили волі та особистісної зрілості, тоді як деструктивна форма супроводжується ворожістю та руйнуванням [5]. На думку низки дослідників, агресія у формі самоствердження може виконувати конструктивну функцію, оскільки здатність долати перешкоди є важливою складовою особистісного розвитку. У цьому контексті агресія розглядається як енергія, спрямована на досягнення мети, подолання труднощів і захист власних інтересів, без обов'язкової спрямованості на заподіяння шкоди іншій людині. Така форма агресії не тотожна насильству, а виступає проявом активної життєвої позиції. Водночас існує суперечність між трактуванням агресії як руйнівної сили, пов'язаної з насильством і шкодою, та її розумінням як прояву волі, самоповаги й прагнення до особистісного зростання. У зв'язку з цим постає фундаментальне питання: чи йдеться про різні за природою психічні явища, об'єднані спільним терміном «агресія», чи про єдиний

феномен, що має різні форми прояву, але спільні психологічні витоки [6;7].

Аналізуючи функціональні аспекти агресивної поведінки, дослідники виділяють її різні типи. Найбільш поширеним є поділ на ворожу (емоційну) та інструментальну агресію. Ворожа агресія має на меті заподіяння шкоди чи страждання іншій людині, тоді як інструментальна агресія виступає засобом досягнення іншої мети, а завдання шкоди є побічним результатом. Також агресію класифікують за іншими критеріями: як реактивну або ініціативну, імпульсивну або навмисну, зумовлену подразником чи мотиваційними чинниками [10]. У сучасній психології виокремлюють декілька основних форм агресії залежно від способу її прояву та мотивації. Фізична агресія полягає у безпосередньому застосуванні сили (удари, штовхання, бійки) та є найбільш очевидною формою деструктивної поведінки. Вербальна агресія реалізується через образи, приниження, погрози або крик і може завдавати значної психологічної шкоди. Непряма (опосередкована) агресія проявляється у формі поширення чуток, ігнорування чи маніпуляцій, коли шкода завдається без прямого зіткнення. Пасивна агресія характеризується прихованим опором, демонстративною байдужістю або навмисним затягуванням виконання зобов'язань. Окремо виділяють аутоагресію, спрямовану на себе, яка проявляється у самозвинуваченні, самопошкодженні чи ризикованій поведінці та часто пов'язана з внутрішніми конфліктами й зниженою самооцінкою [11, с. 12].

У низці випадків агресивна поведінка не обов'язково передбачає намір завдати шкоди або образити іншу людину. Деякі види діяльності, зокрема спортивні змагання (бокс, боротьба), інтелектуальні дискусії чи переговори, можуть містити елементи агресивної взаємодії, однак не мають на меті заподіяння страждання. У таких ситуаціях агресія постає як подолання перешкод, протистояння опозиції чи активне проникнення у сферу переконань іншої особи без наміру завдати шкоди [12, с. 20]. Агресія може набувати як деструктивного, так і конструктивного характеру залежно від її цілей, способу реалізації та наслідків для особистості й соціального оточення. Негативна (деструктивна) агресія асоціюється з насильством, приниженням, завданням шкоди іншим або саморуйнуванням. Вона проявляється у фізичних і вербальних

нападах, булінгу, зневажливого ставленні та прагненні спричинити страждання. Такий тип агресії часто виникає як реакція на фрустрацію, емоційне перенапруження або дефіцит навичок конструктивного вираження почуттів. Її наслідком стає погіршення міжособистісних взаємин, зростання конфліктності та соціальна ізоляція [13].

На противагу цьому, позитивна (конструктивна) агресія спрямована не на руйнування, а на захист власних меж, досягнення мети або подолання труднощів. Вона може проявлятися у формі рішучості, наполегливості, сміливості, здатності відстоювати власну позицію. Такий тип агресії не завдає шкоди іншим, а сприяє самореалізації, розвитку автономії та особистісному зростанню. Розмежування деструктивної та конструктивної агресії є особливо важливим у контексті виховання підлітків, оскільки спрямування агресивної енергії в соціально прийнятне русло має значний розвивальний потенціал. Формування навичок емоційної саморегуляції та усвідомленого контролю сприяє зменшенню руйнівних проявів і розвитку адаптивних форм самовираження [14].

Важливим аспектом сучасних досліджень агресивності є аналіз умов освітнього середовища, у якому відбувається соціалізація підлітків. Інклюзивна освіта, що передбачає спільне навчання дітей з типовим розвитком та учнів з особливими освітніми потребами, створює якісно інший соціально-психологічний контекст міжособистісної взаємодії. У такому середовищі підлітки щоденно стикаються з широким спектром індивідуальних відмінностей – когнітивних, емоційних, комунікативних, що зумовлює підвищені вимоги до емпатії, толерантності та навичок емоційної саморегуляції [50].

Дослідження показують, що інклюзивний освітній клімат і позитивні норми ставлення до однолітків з інвалідністю пов'язані зі зниженням рівня ворожості, покращенням ставлень та розвитком співпереживання у школярів. Водночас у класах із несправедливим розподілом ресурсів, високою підтримкою норм помсти та слабо сформованими навичками саморегуляції зростає ймовірність як реактивної, так і проактивної агресії, незалежно від формальної наявності інклюзії. Це дає підстави розглядати інклюзивне середовище не як однозначно «захисний» або «ризиковий» чинник, а як складний простір

взаємодії, у якому конфлікти можуть як загострюватися, так і конструктивно розв'язуватися залежно від організації навчально-виховного процесу [51].

У контексті інклюзивної освіти особливої ваги набуває розмежування конструктивної та деструктивної агресії. З одного боку, здатність підлітка відстоювати власні кордони, захищати права однолітків з особливими освітніми потребами та протидіяти булінгу може розглядатися як форма конструктивної, соціально спрямованої активності. З іншого боку, недостатній рівень емоційного інтелекту, когнітивні спотворення у сприйнятті «іншого» та негативні групові норми можуть зумовлювати вербальні, непрямі або фізичні форми агресії щодо учнів з ООП або між однолітками загалом. Таким чином, аналіз агресивності підлітків в умовах інклюзивної освіти потребує врахування не лише індивідуально-психологічних характеристик, а й особливостей соціального середовища, норм і цінностей класного колективу [52].

Таким чином, агресія постає як складне, багатовимірне явище, що поєднує біологічні передумови та соціально-психологічні механізми і може набувати як деструктивних, так і конструктивних форм залежно від умов її прояву.

1.2. Психологічні особливості підліткового віку як чинник формування агресивної поведінки

Агресивність у підлітковому віці є складним і багатовимірним феноменом, формування якого зумовлюється сукупністю біологічних, психологічних і соціальних чинників. Усвідомлення природи та детермінант агресивної поведінки має принципове значення для розроблення ефективних профілактичних і корекційних програм, спрямованих на підтримку гармонійного розвитку молоді. Підлітковий період характеризується глибокими змінами у сфері самосвідомості, міжособистісних взаємин і ціннісних орієнтацій. Саме в цей час відбувається активний пошук власної ідентичності, що нерідко супроводжується критичним ставленням до усталених норм, прагненням до незалежності та протистояння авторитетам. Формування індивідуальної системи

цінностей може вступати у суперечність із позиціями дорослих, що створює передумови для конфліктів і напруження [16].

Агресивні реакції в дитячому та підлітковому віці можуть виступати певним етапом розвитку, однак їх систематичність або інтенсивність вимагають своєчасного втручання. Рання профілактика та корекція агресивних проявів сприяють позитивній динаміці особистісного становлення. У деяких випадках необхідною є комплексна допомога, що поєднує психологічну підтримку та, за потреби, медичне втручання [18]. Особливу роль у формуванні агресивності відіграє сімейне середовище. Підлітки, які зростають у атмосфері конфліктів, жорсткого контролю або емоційної відчуженості, частіше демонструють підвищений рівень агресивних реакцій. Моделі поведінки, які транслиуються батьками, стають важливим чинником соціального навчання, формуючи як конструктивні, так і деструктивні способи взаємодії.

Причини агресивної поведінки є різноманітними, однак серед ключових чинників виділяють прагнення привернути увагу, потребу в підтримці та допомозі. Нерідко зовнішні агресивні прояви маскують глибші внутрішні переживання – страх, невпевненість у власних силах, знижену самооцінку або труднощі самосприйняття. Саме тому важливим завданням психологічної підтримки є формування у підлітків навичок конструктивного вираження емоцій і потреб, що сприятиме зменшенню деструктивних проявів та позитивному особистісному розвитку [21]. Підліткова агресія має багатофакторну природу та може бути зумовлена як фізіологічними, так і психологічними чинниками. До основних причин належать:

1. Особистісна криза підліткового віку. Період становлення ідентичності супроводжується інтенсивними психологічними змінами, переосмисленням цінностей і пошуком власного місця в соціумі. Внутрішні суперечності та емоційне напруження можуть спричиняти агресивні реакції як спосіб розрядки.
2. Несприятливе сімейне або шкільне середовище. Конфлікти в родині, емоційна холодність, надмірний контроль або насильство підвищують ризик формування агресивних тенденцій. У шкільному середовищі

додатковими стресогенними факторами можуть виступати булінг, соціальна ізоляція чи труднощі у навчанні.

3. Почуття неповноцінності. Знижена самооцінка, невідповідність соціальним очікуванням або переживання власної неспроможності можуть зумовлювати компенсаторні агресивні реакції [22].
4. Спадкові чинники. Генетична схильність до імпульсивності або агресивних рис, а також наявність психічних розладів у родині можуть підвищувати ймовірність агресивних проявів.
5. Гормональні та ендокринні зміни. Період статевого дозрівання супроводжується суттєвими гормональними перебудовами, що впливають на емоційну сферу, спричиняючи перепади настрою та підвищену реактивність.
6. Психічні та неврологічні порушення. Депресивні стани, тривожні розлади, розлади поведінки або інші психічні труднощі можуть супроводжуватися агресивними проявами.
7. Вживання психоактивних речовин. Алкоголь, медикаменти або інші заборонені речовини негативно впливають на здатність до емоційної регуляції та самоконтролю, що підвищує ризик агресивної поведінки.

Несприятливе сімейне середовище справедливо розглядається як один із провідних чинників формування агресивної поведінки у підлітків. Атмосфера, у якій домінують конфлікти, емоційна холодність, насильство, недовіра або дефіцит уваги, створює умови для виникнення внутрішньої напруги та почуття небезпеки. Відсутність емоційної підтримки й прийняття може спричинити у підлітка відчуття покинутості, непотрібності та розчарування, що, своєю чергою, проявляється через агресивні реакції як спосіб самозахисту або самоствердження [23].

Період підлітковості супроводжується активним формуванням ідентичності та прагненням до автономії. У процесі дистанціювання від авторитетних фігур (батьків, педагогів) агресія може виступати формою протесту, самовираження або способом відстоювання незалежності. У цей час значну роль відіграють групи однолітків, у межах яких підлітки прагнуть

здобути визнання, підвищити власний статус і продемонструвати значущість. У деяких групах агресивна поведінка може ставати засобом утвердження, що сприяє формуванню внутрішньогрупових «ієрархій влади». У зв'язку з цим надзвичайно важливою є своєчасна реакція з боку дорослих – батьків і педагогів – через відкритий діалог, психологічну підтримку та впровадження соціально-профілактичних програм.

Розвиток агресивної поведінки в підлітковому віці зумовлюється комплексом взаємопов'язаних чинників, серед яких можна виокремити такі:

- Конституційна схильність. Індивідуально-типологічні особливості, зокрема підвищена дратівливість, тривожність, замкнутість або підозрілість, можуть підвищувати ймовірність агресивних реакцій у складних життєвих ситуаціях. Це обумовлює необхідність індивідуалізованого підходу у вихованні та соціалізації.
- Вплив медіа та цифрового середовища. Сучасні інформаційні ресурси, що містять сцени насильства або деструктивні моделі поведінки, можуть сприяти зниженню чутливості до агресії та формуванню толерантності до насильницьких способів розв'язання конфліктів. Тривалий вплив такого контенту потенційно підвищує рівень агресивності та імпульсивності [25].
- Сімейне виховання. Нестабільність емоційного клімату, надмірний контроль або, навпаки, байдужість батьків можуть призводити до внутрішніх конфліктів підлітка та проявів агресії у соціальних взаєминах. Наявність довіри, підтримки та конструктивного стилю виховання знижує ризик формування агресивних тенденцій.
- Вживання психоактивних речовин. Алкоголь і наркотичні засоби знижують рівень самоконтролю, посилюють імпульсивність і сприяють агресивним спалахам, особливо у підлітків із уже наявними емоційними труднощами.
- Соціально-економічні умови. Неблагополучне соціальне середовище, відчуття безперспективності, соціальна несправедливість або економічні труднощі можуть формувати почуття відчуження та протестні настрої, що проявляються в агресивній поведінці [26].

Аутоагресія є однією з найбільш небезпечних форм агресивності. Вона спрямована на самого себе та може проявлятися у самопошкодженні, ризикованій поведінці або суїцидальних спробах. Такий тип агресії часто пов'язаний із глибокими внутрішніми конфліктами, зниженою самооцінкою, почуттям безнадійності або депресивними станами [27]. Агресія щодо авторитетних дорослих (учителів, тренерів, інших значущих осіб) може виступати формою протесту проти обмежень і контролю. У підлітковому віці прагнення до автономії та незалежності нерідко супроводжується конфронтаційною поведінкою. Вагомий вплив на формування агресивних моделей має сімейне середовище. Атмосфера конфліктності, емоційної нестабільності або недостатньої підтримки може сприяти зовнішнім проявам агресії як способу привернення уваги або сигналу про внутрішні труднощі.

Агресивність у підлітковому віці може набувати таких форм:

- Фізична агресія – пряме застосування сили як спосіб розв'язання конфлікту або реакція на фрустрацію.
- Вербальна агресія – образливі висловлювання, крики, погрози, що використовуються для приниження або захисту власного статусу.
- Підвищена дратівливість – надмірна реактивність навіть на незначні подразники, що пов'язана з емоційною нестабільністю перехідного віку.
- Підозрілість – схильність інтерпретувати дії інших як ворожі або спрямовані проти себе, що може бути наслідком внутрішньої невпевненості.
- Непряма (опосередкована) агресія – поширення чуток, маніпуляції, соціальна ізоляція інших, що дозволяє впливати на ситуацію без відкритої конфронтації.
- Образливість – глибоке переживання навіть незначних зауважень або ситуацій, що може трансформуватися у тривалі негативні емоції.
- Пасивно-агресивна поведінка – прихований протест через демонстративну бездіяльність, затягування виконання обов'язків або ігнорування вимог [28].

Формування агресивної поведінки підлітків зумовлюється комплексом

всебічних чинників:

- Гормональні перебудови, що супроводжують період статевого дозрівання та впливають на емоційну сферу.
- Сімейні труднощі – конфлікти, відсутність підтримки, надмірний контроль або емоційна дистанція.
- Соціальні фактори – прагнення до визнання, статусу серед однолітків, конфлікти в навчальному середовищі.
- Індивідуально-особистісні особливості – підвищена тривожність, імпульсивність, замкнутість або низька самооцінка [29].

Особливості підліткового віку набувають специфічного змісту в умовах інклюзивної освіти, де формування агресивної поведінки відбувається в більш різноманітному за складом соціальному середовищі. Спільне навчання підлітків з типовим розвитком та однолітків з особливими освітніми потребами посилює значущість таких психологічних новоутворень, як емпатія, толерантність, здатність приймати «іншого» та регулювати власні емоційні реакції. Для підлітка, який перебуває у стані пошуку ідентичності, це може бути як ресурсом розвитку просоціальної поведінки, так і чинником підвищеного емоційного напруження у разі недостатньо сформованих навичок самоконтролю [54].

Таким чином, агресивність підлітків має багатокomпонентний характер і формується внаслідок взаємодії біологічних, психологічних та соціальних чинників. Її розуміння потребує системного підходу, що враховує як індивідуальні особливості особистості, так і вплив соціального середовища.

1.3. Особливості соціальної взаємодії підлітків у середовищі інклюзивної освіти

Міжособистісні взаємини в інклюзивному освітньому просторі виступають важливою умовою психічного розвитку та становлення особистості підлітка. Саме в підлітковому віці відбувається активне формування моральних орієнтирів, соціальних установок, ставлення до себе, до інших людей і до суспільства загалом. У контексті інклюзивної освіти особливого значення

набуває здатність підлітків приймати індивідуальні відмінності однолітків, взаємодіяти з ними на засадах поваги, толерантності та співпраці. Спілкування з ровесниками у підлітковому віці стає провідним видом діяльності та визначальним фактором розвитку психічних процесів і самосвідомості. В інклюзивному класі міжособистісна взаємодія не лише забезпечує обмін інформацією, а й виступає середовищем формування емпатії, соціальної відповідальності та навичок співробітництва. Однією з провідних потреб цього віку є потреба у визнанні, що в умовах інклюзії може проявлятися як прагнення зайняти певне місце в групі, довести власну значущість або отримати підтримку однолітків [30].

Особливого значення набуває групова приналежність. Відчуття підтримки, солідарності та взаємодопомоги полегшує процес автономізації від дорослих і сприяє емоційному благополуччю підлітка. Умови інклюзивної освіти створюють можливості для формування культури взаємопідтримки, однак за відсутності належного педагогічного супроводу можуть виникати ризики відчуження або дискримінації.

Зарубіжні дослідження також підтверджують актуальність проблеми агресії у міжособистісних взаєминах підлітків. Встановлено позитивний зв'язок між рівнем агресії та деструктивними стратегіями розв'язання міжособистісних проблем, а також негативний зв'язок між агресивністю та здатністю до конструктивного вирішення конфліктів. Неблагополучні стосунки з однолітками розглядаються як вагомий фактор формування агресивних реакцій. Дослідження свідчать про зв'язок між труднощами у взаємодії, реляційною агресією та гендерними особливостями її прояву [35]. Окремі наукові роботи демонструють, що дратівливість, соціальна тривожність, віктимізація з боку однолітків та низька самооцінка є значущими предикторами агресивної поведінки. У підлітків із заниженою самооцінкою частіше спостерігається ворожість, зокрема у вербальній формі, що ускладнює їхні міжособистісні взаємини. У межах інклюзивного класу це може проявлятися як соціальна ізоляція, напруженість у спілкуванні або формування конфліктних мікрогруп.

На основі узагальнення наукових джерел можна виокремити основні

чинники впливу міжособистісних взаємин на формування агресивності підлітків в інклюзивному освітньому просторі:

1. Конкуренція за соціальний статус у групі. Прагнення зайняти значущу позицію серед однолітків, отримати визнання чи авторитет може супроводжуватися агресивними проявами як способом самоствердження.
2. Булінг та конфліктність. У різномірних за складом інклюзивних класах можливі труднощі прийняття відмінностей, що іноді трансформуються у психологічний чи фізичний тиск, використання агресії як засобу домінування або захисту [36].
3. Соціальне наслідування. Підлітки орієнтуються на поведінкові моделі значущих осіб або групи. Якщо агресивна взаємодія є соціально прийнятною в колективі, вона може відтворюватися іншими учнями.
4. Емоційна нестабільність. Гормональні зміни та психологічна перебудова підліткового віку спричиняють підвищену імпульсивність, що може ускладнювати регуляцію поведінки у взаємодії з однолітками.
5. Недостатність навичок конструктивного розв'язання конфліктів. Відсутність сформованих соціально-комунікативних умінь часто призводить до використання агресії як найпростішого способу реагування [37].
6. Проблеми самооцінки та самоприйняття. Невпевненість у собі або відчуття соціальної неприйнятності можуть провокувати захисну агресію у взаємодії з іншими.
7. Тиск однолітків. Групові норми суттєво впливають на поведінку підлітків. В інклюзивному середовищі прагнення відповідати очікуванням групи може стимулювати як позитивні, так і деструктивні моделі взаємодії.
8. Вплив цифрового середовища. Поширення кіберагресії та онлайн-булінгу створює додаткові ризики для міжособистісних взаємин, оскільки віртуальна взаємодія знижує рівень самоконтролю та підсилює агресивні тенденції [38].

Особливості міжособистісних взаємин у інклюзивному класі тісно пов'язані з формуванням самооцінки та Я-концепції підлітка. Порівнюючи себе з

іншими та оцінюючи власний статус у групі, учень вибудовує уявлення про свою компетентність, прийнятність та «нормальність» у контексті широкого спектра індивідуальних відмінностей. Такий порівняльний простір може сприяти розвитку прийняття й толерантності, але водночас створює ризик виникнення почуття неповноцінності, тривоги або вразливості, що здатні зумовлювати як вербальні, так і поведінкові форми агресії. У ситуаціях, коли підліток не володіє достатніми соціальними навичками, агресивна поведінка в інклюзивному класі може виступати як захисна реакція, спосіб самоствердження або спроба контролювати соціальну ситуацію через домінування [56].

Сучасний інформаційний простір розширює рамки інклюзивного освітнього середовища, додаючи до нього вимір онлайн-взаємодії. Кіберпростір у підлітковому віці нерідко стає ареною кіберагресії, де знижений рівень самоконтролю та анонімність сприяють розгальмуванню агресивних тенденцій. Для учнів інклюзивних класів це може означати продовження офлайн-конфліктів у віртуальному середовищі, посилення віктимізації або формування стійких ролей «агресор – жертва». Дослідження підтверджують, що негативний досвід взаємодії з однолітками, віктимізація та соціальне відторгнення є суттєвими предикторами підліткової агресивності, зокрема реляційної й вербальної, тоді як позитивний шкільний клімат пов'язаний зі зниженням частоти агресії та віктимізації [57].

Теоретичні та емпіричні дослідження дають змогу виокремити низку чинників, через які міжособистісні взаємини впливають на формування агресивності підлітків в інклюзивному освітньому просторі. До них належать: конкуренція за соціальний статус у різномірній групі; булінг та конфліктність як засіб контролю над «іншим»; соціальне наслідування агресивних моделей поведінки; емоційна нестабільність та імпульсивність підліткового віку; недостатність навичок конструктивного розв'язання конфліктів; проблеми самооцінки та самоприйняття; тиск групових норм, що можуть як підтримувати толерантність, так і легітимізувати агресію; вплив цифрового середовища та кіберагресії. У сукупності ці чинники засвідчують, що інклюзивне освітнє середовище не є нейтральним фоном, а виступає активним чинником

формування як агресивної, так і просоціальної поведінки підлітків, що зумовлює необхідність спеціально організованих психолого-педагогічних впливів [58].

Отже, міжособистісні взаємини підлітків в інклюзивному освітньому просторі є складною системою взаємозв'язків, у якій агресивність може виступати як реакцією на труднощі адаптації, так і чинником дестабілізації соціального клімату класу. Розуміння механізмів цього впливу є необхідною передумовою розроблення ефективних психолого-педагогічних стратегій гармонізації взаємин у середовищі інклюзії.

Висновки до розділу 1

У першому розділі здійснено теоретичний аналіз проблеми агресивності та її впливу на міжособистісні взаємини підлітків в умовах інклюзивної освіти. З'ясовано, що агресивність у психології розглядається як відносно стійка особистісна риса, яка відображає готовність до агресивних реакцій, тоді як агресія виступає конкретним поведінковим актом або емоційним станом. Проаналізовано основні наукові підходи до пояснення агресії – інстинктивний, фрустраційний, поведінковий, когнітивний та гуманістичний. Встановлено, що агресія має біосоціальну природу та може проявлятися у різних формах: фізичній, вербальній, непрямій, пасивно-агресивній та аутоагресії. Окремо підкреслено, що агресія може мати як деструктивний, так і інструментальний характер залежно від її функцій і мотивації.

Розкрито психологічні особливості підліткового віку як чинника формування агресивної поведінки. Визначено, що підлітковий період характеризується інтенсивними фізіологічними, емоційними та соціальними змінами, кризою ідентичності, підвищеною чутливістю до оцінки з боку однолітків і потребою у самоствердженні. Емоційна нестабільність, гормональні перебудови, формування самооцінки та Я-концепції, а також вплив сімейного й соціального середовища можуть виступати детермінантами агресивних проявів. Показано, що агресія в підлітковому віці часто виконує функцію психологічного захисту або способу здобуття соціального статусу.

Проаналізовано вплив агресивності на міжособистісні взаємини підлітків в

інклюзивному освітньому просторі. Встановлено, що агресивні прояви ускладнюють процес соціальної адаптації, сприяють виникненню конфліктів, зниженню рівня довіри та формуванню негативного психологічного клімату в класі. В інклюзивному середовищі, яке передбачає взаємодію дітей із різними освітніми потребами, особливого значення набувають толерантність, емпатія та навички конструктивної комунікації. За їх відсутності агресивність може призводити до ізоляції окремих учнів, формування булінгових практик і дестабілізації групової взаємодії. Водночас за умов належної психолого-педагогічної підтримки агресивні тенденції можуть бути скориговані та трансформовані у конструктивні форми самоствердження.

Отже, теоретичний аналіз засвідчив, що агресивність підлітків є багатофакторним явищем, зумовленим поєднанням біологічних, психологічних і соціальних чинників. Її вплив на міжособистісні взаємини в інклюзивному освітньому просторі є суттєвим і потребує комплексного підходу до діагностики, профілактики та корекції. Отримані теоретичні положення створюють підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження впливу агресивності на систему взаємин підлітків у класах з інклюзивною формою навчання.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ АГРЕСИВНОСТІ НА МІЖОСОБИСТІСНІ ВЗАЄМИНИ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

2.1. Організація та методи емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження спрямовано на виявлення особливостей агресивності та конфліктної поведінки підлітків, а також визначення домінуючих стратегій реагування у міжособистісній взаємодії. У дослідженні взяли участь 50 респондентів (учні підліткового віку). Вибірка є груповою, однорідною за віковими характеристиками та умовами навчання, що дозволяє аналізувати отримані результати в межах однієї соціально-психологічної категорії. Дослідження проводилось у форматі анонімного анкетування з використанням Google-форм, що забезпечило добровільність участі, щирість відповідей та мінімізацію впливу соціально бажаних реакцій.

Метою емпіричного дослідження є виявлення рівня агресивності підлітків, особливостей її прояву та визначення домінуючих стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях.

Для досягнення поставленої мети були визначені такі *завдання*:

1. Проаналізувати рівень загальної агресивності підлітків.
2. Визначити форми прояву агресії (вербальна, фізична, предметна, емоційна, самоагресія).
3. Дослідити частоту агресивних поведінкових реакцій у взаємодії з однолітками.
4. Встановити рівень ворожості та індекс агресивності.
5. Визначити домінуючі стилі поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях.
6. Проаналізувати взаємозв'язок між рівнем агресивності та вибором стратегії поведінки у конфлікті.

У процесі дослідження висунуто таку *гіпотезу*: передбачається, що підлітки з вищим рівнем агресивності частіше демонструють деструктивні форми поведінки у конфліктних ситуаціях (конкуренцію, уникання), тоді як підлітки з нижчим рівнем агресивності схильні до співпраці та компромісу.

Емпіричне дослідження проводилося у декілька етапів:

1. Підготовчий етап – на цьому етапі здійснювався аналіз наукової літератури з проблеми агресивності та конфліктної поведінки підлітків, визначалися мета, завдання та гіпотеза дослідження, добиралися психодіагностичні методики.

2. Діагностичний етап – проведено анкетування 50 підлітків із використанням комплексу психодіагностичних методик. Опитування проводилося анонімно, що забезпечило щирість відповідей.

3. Аналітичний етап – здійснювалася кількісна та якісна обробка результатів: підрахунок балів за шкалами, визначення рівнів агресивності, аналіз домінуючих стратегій поведінки в конфлікті, узагальнення отриманих даних.

4. Інтерпретаційний етап – проводився аналіз отриманих результатів, формулювання висновків щодо підтвердження або спростування гіпотези дослідження.

Для реалізації поставлених завдань використано такі психодіагностичні методики:

1. Опитувальник діагностики емоційного інтелекту «ЕмІн» Д. Люсіна (2004 р.) в адаптації О. Верітової (2019 р.). Методика призначена для оцінки рівня розвитку емоційного інтелекту особистості. Вона дозволяє визначити такі компоненти: розуміння власних емоцій; розуміння емоцій інших людей; управління власними емоціями; управління емоціями інших; контроль експресії.

2. Опитувальник агресивності Басса–Даркі (Buss–Durkee Inventory). Методика спрямована на визначення різних форм агресії: фізичної, вербальної, опосередкованої агресії, негативізму, роздратування, підозрілості, образи та почуття провини. Також обчислюються інтегральні показники – індекс агресивності та індекс ворожості.

3. Шкала агресивності (R. Orpinas, R. Frankowski). Дає змогу визначити частоту проявів агресивної поведінки у взаємодії з однолітками та оцінити рівень поведінкової агресії у підлітковому середовищі.

4. Тест агресивності Л. Г. Почебут. Дозволяє визначити форму прояву агресії (вербальна, фізична, предметна, емоційна, самоагресія) та оцінити

ступінь агресивності за кожною з п'яти шкал.

5.Методика діагностики схильності до конфліктної поведінки К. Томаса (адаптація Н. В. Грішиної). Спрямована на визначення домінуючого стилю поведінки в конфліктних ситуаціях: конкуренція, пристосування, компроміс, уникання або співпраця.

Таким чином, отримані результати підтверджують доцільність комплексного підходу до вивчення агресивності, оскільки її прояви пов'язані не лише з поведінковими характеристиками, а й з рівнем емоційної компетентності особистості.

2.2. Результати емпіричного дослідження

На першому етапі емпіричного дослідження проаналізовано загальноінформаційну анкету, яка визначала соціально-демографічні характеристики вибірки та особливості освітнього середовища. Анкета включала дані про стать, вік, навчання в умовах інклюзії, наявність учнів з особливими освітніми потребами та ставлення до міжособистісної взаємодії.

Результати показали, що значна частина підлітків навчається в інклюзивних класах, що сприяє досвіду взаємодії з різними однолітками. Водночас частина респондентів відзначає труднощі в спілкуванні та конфлікти, пов'язані з індивідуальними відмінностями.

Отримані дані свідчать, що інклюзивне середовище розвиває толерантність і емпатію, але водночас може створювати емоційне напруження та провокувати агресію за недостатнього рівня комунікативних навичок. Таким чином, агресивність розглядається не як ізольована риса, а як явище, що формується в соціальному контексті інклюзивної освіти. Це створює основу для подальшого вивчення взаємозв'язку між рівнем агресивності та міжособистісними взаєминами.

Результати представлено на рисунках 2.1–2.5.

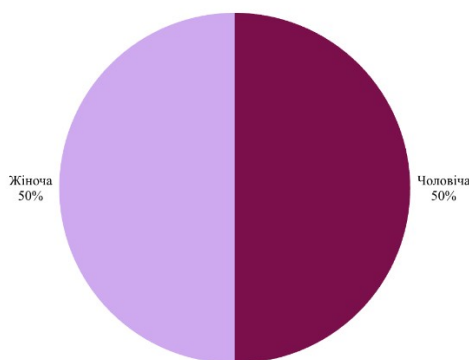


Рис. 2.1. Стать досліджуваних

Джерело: складено самостійно автором

У дослідженні взяли участь 50 підлітків із рівним гендерним розподілом — 50% хлопців і 50% дівчат.

Такий збалансований склад вибірки зменшує вплив гендерного чинника та забезпечує об'єктивність результатів. Це особливо важливо при вивченні агресивності, оскільки у хлопців переважають фізичні форми, а у дівчат — вербальні та непрямі. Рівний розподіл дозволяє провести порівняльний аналіз міжособистісної взаємодії та конфліктної поведінки з урахуванням гендерних особливостей.

Таким чином, сформована вибірка є методично обґрунтованою та придатною для дослідження впливу агресивності на міжособистісні взаємини в інклюзивному середовищі.

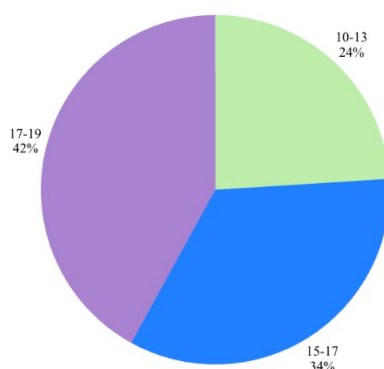


Рис. 2.2. Вік підлітків

Джерело: складено самостійно автором

У дослідженні взяли участь 50 підлітків віком 10–19 років (учні 5–11 класів) закладів загальної середньої освіти м. Харкова.

З них 24% навчаються в умовах інклюзивної освіти, 76% — у традиційних класах, проте значна частина має досвід взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами.

Критерії добору учасників: підлітковий вік, навчання в ЗСО, включеність у систему міжособистісної взаємодії в колективі та наявність досвіду контакту з однолітками з особливими освітніми потребами.

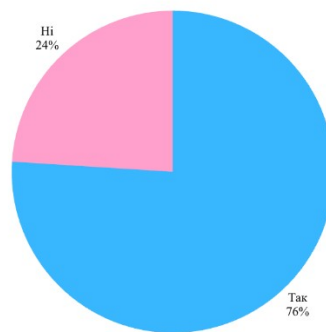


Рис.2.3. Чи навчаєтесь Ви в класі з інклюзивною формою навчання?».

Джерело: складено самостійно автором

У дослідженні 50 учнів відповіли на запитання: «Чи навчаєтесь Ви в класі з інклюзивною формою навчання?».

Результати: 24% (12 осіб) навчаються в інклюзивних класах, 76% (38 осіб) — у традиційних.

Наявність обох груп дає можливість порівняльного аналізу впливу освітнього середовища на міжособистісну взаємодію. Інклюзивне середовище сприяє розвитку емпатії та толерантності, але водночас може ускладнювати спілкування та підвищувати ризик конфліктів при недостатній емоційній регуляції.

Тип освітнього середовища є важливим чинником, що впливає на рівень агресивності та характер міжособистісних взаємин підлітків.

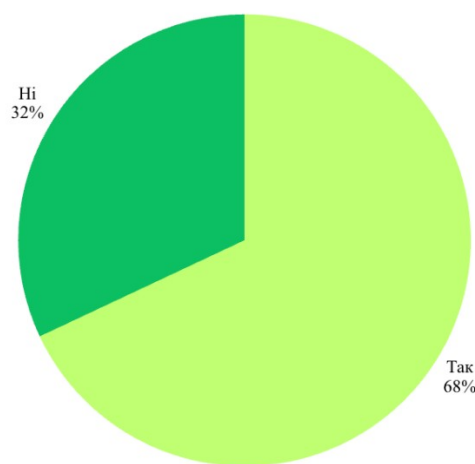


Рис. 2.4. Чи є у Вашому класі учні з особливими освітніми потребами?

Джерело: складено самостійно автором

У дослідженні 50 учнів відповіли на запитання: «Чи є у Вашому класі учні з особливими освітніми потребами?».

Результати: 68% (34 особи) зазначили їхню наявність, 32% (16 осіб) — відсутність.

Це свідчить про значне поширення інклюзивного середовища та практичний досвід взаємодії підлітків з однолітками з ООП. Така взаємодія сприяє розвитку емпатії та толерантності, але водночас вимагає вищого рівня емоційної зрілості, саморегуляції та комунікативних навичок.

Серед 34 респондентів, які навчаються в таких класах, було 12 підлітків з ООП: 4 — з труднощами у навчанні, 2 — з розладами аутистичного спектра, 3 — з порушеннями мовлення, 2 — з порушеннями зору, 1 — з особливостями інтелектуального розвитку.

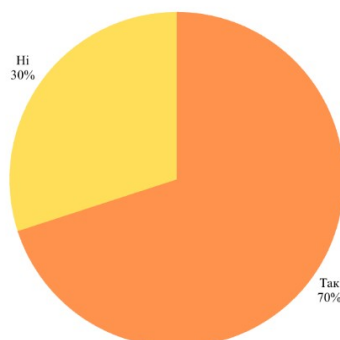


Рис. 2.5. Чи були у Вашому класі конфлікти через особливості когось із учнів?

Джерело: складено самостійно автором

У дослідженні 50 учнів відповіли на запитання: «Чи були у Вашому класі конфлікти через особливості когось із учнів?».

Результати: 70% (35 осіб) зазначили наявність таких конфліктів, 30% (15 осіб) — їх відсутність.

Отримані дані вказують на високу поширеність конфліктів, зумовлених індивідуальними особливостями учнів. Це свідчить про недостатній рівень толерантності, емпатії та емоційної саморегуляції в частини підлітків, особливо в інклюзивному середовищі.

Такі результати підтверджують актуальність вивчення агресивності та її впливу на міжособистісні взаємини.

Наступним етапом дослідження стало визначення рівня емоційного інтелекту підлітків за допомогою опитувальника «ЕмІн» Д. Люсіна (2004) в адаптації О. Верітової (2019). Методика оцінює внутрішньоособистісні (усвідомлення та регуляція власних емоцій) та міжособистісні (розуміння емоцій інших) компоненти емоційного інтелекту.

Результати представлено на рисунках 2.6–2.16.

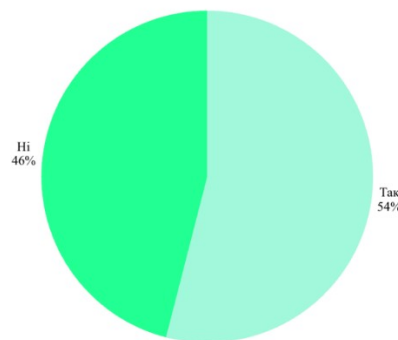


Рис. 2.6. Я помічаю, коли близька людина переживає, навіть якщо він (вона) намагається це приховати

Джерело: складено самостійно автором

Аналіз твердження «Я помічаю, коли близька людина переживає, навіть якщо він (вона) намагається це приховати» показав, що 54% респондентів (27 осіб) погодилися, а 46% (23 особи) — ні.

Більше половини підлітків демонструють здатність розпізнавати приховані емоції інших, що свідчить про розвиток міжособистісного компонента емоційного інтелекту (субшкала МР — розуміння емоцій інших).

Водночас майже половина вибірки не виявляє такої здатності, що може вказувати на недостатній рівень емпатії та труднощі у сприйнятті невербальних сигналів. Це може ускладнювати спілкування та провокувати непорозуміння.

Отримані дані вказують на переважання середнього рівня розвитку навичок емоційного розпізнавання у підлітків і підтверджують необхідність подальшого аналізу емоційного інтелекту як важливого чинника міжособистісних взаємин та агресивності в інклюзивному середовищі.

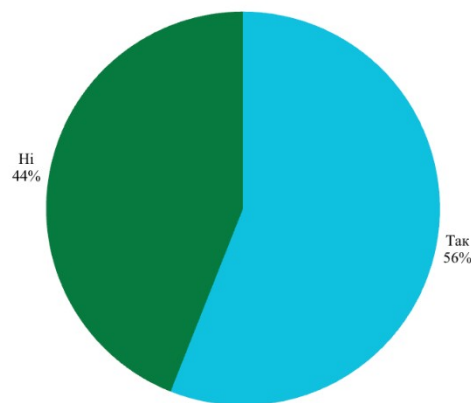


Рис. 2.7. Мені легко здогадатися про почуття людини з виразу його обличчя

Джерело: складено самостійно автором

Аналіз твердження «Мені легко здогадатися про почуття людини з виразу її обличчя» показав, що 56% респондентів (28 осіб) погодилися, а 44% (22 особи) — ні.

Більше половини підлітків володіють навичками розпізнавання емоцій за мімікою, що свідчить про розвиток міжособистісного компонента емоційного інтелекту (субшкала МР — розуміння емоцій інших).

Водночас 44% відчувають труднощі з визначенням емоцій за виразом обличчя, що може бути пов'язано з недостатньою емоційною чутливістю або віковими особливостями.

Узагальнюючи з попереднім твердженням, у вибірці спостерігається **помірний рівень** розвитку здатності розуміти емоції інших. Він достатній для базової взаємодії, але може бути недостатнім для складних міжособистісних ситуацій в інклюзивному середовищі, де потрібна підвищена емпатія та чутливість до індивідуальних відмінностей.

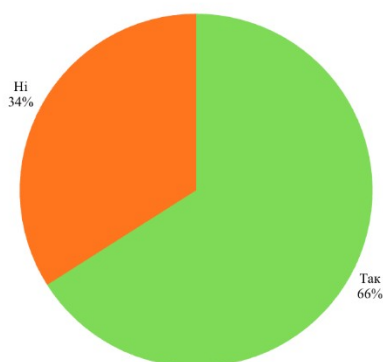


Рис. 2.8. Я добре знаю, що робити, щоб покращити свій настрій

Джерело: складено самостійно автором

Аналіз твердження «Я добре знаю, що робити, щоб покращити свій настрій» показав, що 66% респондентів (33 особи) погодилися, а 34% (17 осіб) — ні.

Більшість підлітків володіють базовими навичками емоційної саморегуляції та усвідомлюють способи впливу на власний настрій. Це свідчить про достатній розвиток внутрішньоособистісного компонента емоційного інтелекту (субшкала ВУ — управління власними емоціями).

Водночас третина респондентів не впевнена у своїй здатності керувати настроєм, що може вказувати на недостатній самоконтроль і обмежений репертуар стратегій регуляції емоцій.

Узагальнюючи з попередніми результатами, у вибірці спостерігається помірно виражений рівень розвитку як внутрішньоособистісних, так і міжособистісних компонентів емоційного інтелекту. Такий рівень забезпечує базову соціальну взаємодію, але потребує подальшого розвитку, особливо в інклюзивному освітньому середовищі.

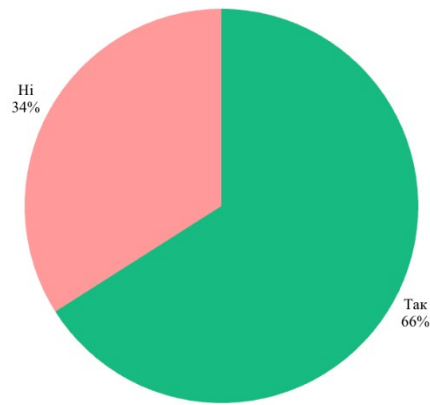


Рис. 2.9. Я добре знаю, що робити, щоб покращити свій настрій

Джерело: складено самостійно автором

Аналіз твердження «Я добре знаю, що робити, щоб покращити свій настрій» показав, що 66% респондентів (33 особи) погодилися, а 34% (17 осіб) — ні.

Більшість підлітків володіють базовими навичками емоційної саморегуляції та усвідомлюють способи впливу на власний настрій. Це свідчить про достатній розвиток внутрішньоособистісного компонента емоційного інтелекту (субшкала ВУ — управління власними емоціями).

Водночас третина респондентів не впевнена в умінні керувати своїм емоційним станом, що може ускладнювати поведінку в конфліктних ситуаціях.

Узагальнюючи, у вибірці спостерігається помірний рівень розвитку як внутрішньоособистісних, так і міжособистісних компонентів емоційного інтелекту, що є важливим для регуляції поведінки та міжособистісних взаємин підлітків.

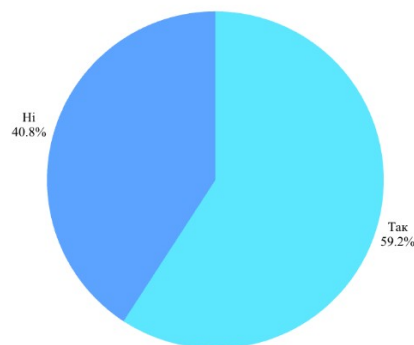


Рис. 2.10. На емоції мого співрозмовника мені зазвичай не вдається

Джерело: складено самостійно автором

Аналіз твердження «На емоційний стан мого співрозмовника мені зазвичай не вдається вплинути» показав, що 59,2% респондентів (29 осіб) погодилися, а 40,8% (20 осіб) — не погодилися.

Оскільки твердження має негативне формулювання, згода свідчить про труднощі у впливу на емоції інших та вказує на недостатній розвиток міжособистісного компонента емоційного інтелекту (субшкала МУ — управління емоціями інших).

Більшість підлітків (59,2%) відчують обмеження в цій сфері, що може бути пов'язано з недостатніми комунікативними навичками та віковими особливостями. Водночас 40,8% демонструють сформовані вміння впливати на емоційний стан співрозмовника.

Отримані дані свідчать про неоднорідний розвиток міжособистісного компонента емоційного інтелекту у вибірці та підкреслюють необхідність цілеспрямованого формування навичок емоційного впливу, особливо в умовах інклюзивного освітнього середовища.

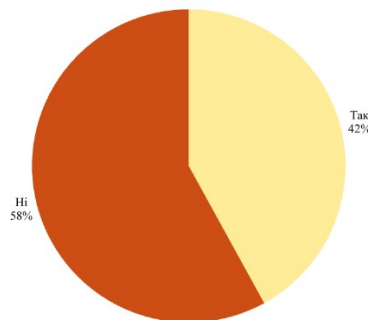


Рис. 2.11. На емоційний стан мого співрозмовника мені зазвичай не вдається

Джерело: складено самостійно автором

Аналіз твердження «На емоційний стан мого співрозмовника мені зазвичай не вдається вплинути» показав, що 42% респондентів (21 особа) погодилися, а 58% (29 осіб) — не погодилися.

Зважаючи на негативне формулювання, незгода свідчить про наявність здатності впливати на емоції інших і розвиток навичок управління емоціями інших (субшкала МУ).

Більшість підлітків (58%) володіють базовими уміннями емоційного впливу в міжособистісній взаємодії, що є важливим для ефективної комунікації в інклюзивному середовищі. Водночас 42% відчувають труднощі в цій сфері.

Отримані дані вказують на **неоднорідний** розвиток міжособистісного компонента емоційного інтелекту у вибірці та підкреслюють необхідність подальшого формування навичок конструктивної емоційної взаємодії.

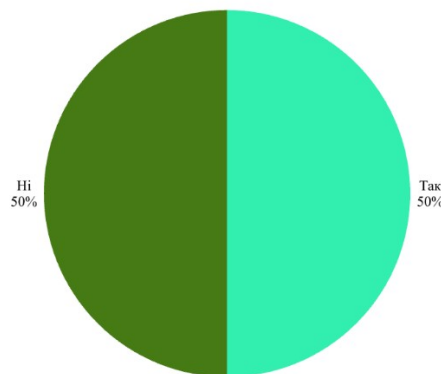


Рис. 2.12. Коли я дратуюся, я не можу стриматися, і говорю все, що думаю

Джерело: складено самостійно автором

Аналіз твердження «Коли я дратуюся, я не можу стриматися і говорю все, що думаю» показав рівномірний розподіл відповідей: 50% респондентів (25 осіб) погодились і 50% (25 осіб) — ні.

Погодження з твердженням свідчить про труднощі з емоційним самоконтролем та імпульсивність реакцій, що вказує на недостатній розвиток внутрішньоособистісного компонента емоційного інтелекту (субшкали ВУ — управління власними емоціями та ВЕ — контроль емоційної експресії).

Рівномірний розподіл відображає неоднорідність вибірки: половина підлітків схильна до імпульсивних реакцій у стані роздратування, інша половина демонструє здатність до саморегуляції.

Узагальнюючи, у вибірці спостерігається **помірний рівень** розвитку навичок управління емоціями. Це підкреслює необхідність подальшого формування емоційної саморегуляції для конструктивної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі.

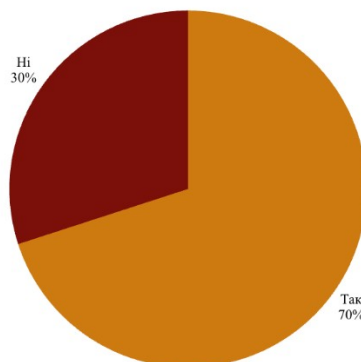


Рис. 2.13. Я добре розумію, чому мені подобаються або не подобаються ті чи інші люди

Джерело: складено самостійно автором

Аналіз твердження «Я добре розумію, чому мені подобаються або не подобаються ті чи інші люди» показав, що 70% респондентів (35 осіб) погодилися, а 30% (15 осіб) — ні.

Більшість підлітків демонструють здатність усвідомлювати причини власних емоційних реакцій у міжособистісній взаємодії. Це свідчить про достатній розвиток внутрішньоособистісного компонента емоційного інтелекту, зокрема субшкали ВП — розуміння власних емоцій, а також рефлексії та емоційної усвідомленості.

Водночас 30% респондентів відчують труднощі в осмисленні своїх емоційних ставлень, що може бути пов'язано з недостатнім рівнем емоційного самоаналізу або віковими особливостями.

Загалом результати вказують на переважання достатнього рівня розвитку здатності розуміти власні емоції, що є важливим чинником регуляції поведінки та ефективної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі.

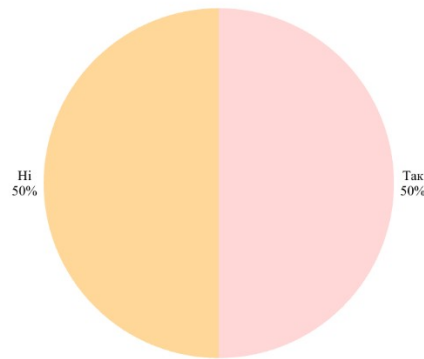


Рис. 2.14. Я не відразу помічаю, коли починаю злитися

Джерело: складено самостійно автором

Аналіз твердження «Я не відразу помічаю, коли починаю злитися» показав рівномірний розподіл: 50% респондентів (25 осіб) погодилися і 50% (25 осіб) — ні.

Зважаючи на негативне формулювання, згода свідчить про труднощі зі своєчасним усвідомленням негативних емоцій, а незгода — про добру здатність їх раннього розпізнавання.

Результати вказують на неоднорідність розвитку емоційної самосвідомості: половина підлітків не завжди вчасно помічає початок злості, що може провокувати імпульсивні реакції. Інша половина демонструє сформовану здатність розпізнавати власні емоції.

Узагальнюючи з попередніми даними, у підлітків достатньо розвинене усвідомлення причин емоцій, проте процес розпізнавання негативних емоцій у момент їх виникнення ще формується. Це свідчить про нерівномірний розвиток внутрішньоособистісного компонента емоційного інтелекту в підлітковому віці.

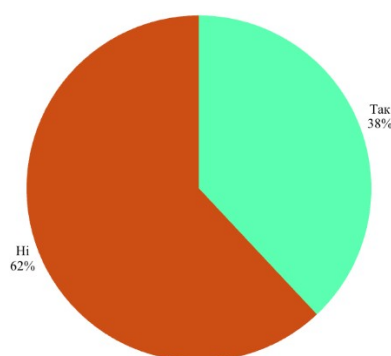


Рис. 2.15. Я знаю, як покращити настрій іншим

Джерело: складено самостійно автором

Аналіз твердження «Я знаю, як покращити настрій іншим» показав, що 38% респондентів (19 осіб) погодилися, а 62% (31 особа) — ні.

Більшість підлітків не впевнені у своїй здатності впливати на емоційний стан інших, що вказує на недостатній рівень розвитку міжособистісного компонента емоційного інтелекту (субшкала МУ — управління емоціями інших).

Низька впевненість може ускладнювати міжособистісну взаємодію, знижувати емпатію та обмежувати конструктивні комунікативні стратегії. Водночас 38% респондентів демонструють наявність таких навичок.

Отримані дані підкреслюють необхідність цілеспрямованого розвитку навичок емоційної підтримки, емпатії та конструктивної взаємодії, особливо в інклюзивному освітньому середовищі.

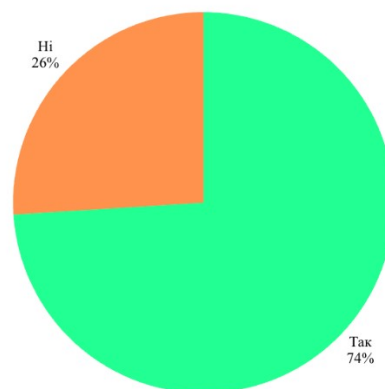


Рис. 2.16. Я розумію душевний стан деяких людей без слів

Джерело: складено самостійно автором

Аналіз твердження «Я розумію душевний стан деяких людей без слів» показав, що 74% респондентів (37 осіб) погодилися, а 26% (13 осіб) — ні.

Переважна більшість підлітків демонструє розвинену здатність розуміти емоції інших без слів, що свідчить про достатній рівень розвитку міжособистісного компонента емоційного інтелекту (субшкала МР — розуміння емоцій інших) та високої соціальної чутливості.

Узагальнюючи результати за попередніми твердженнями, у вибірці спостерігається така структура емоційного інтелекту:

здатність до розуміння емоцій інших (емпатійність) — розвинена на достатньому рівні;

навички управління емоціями інших — менш сформовані;

внутрішньоособистісна саморегуляція — на середньому рівні з варіативністю.

Структура емоційного інтелекту підлітків є нерівномірною: розуміння емоцій переважає над їх регуляцією. Це важливо для пояснення особливостей міжособистісної взаємодії та проявів агресивності.

Для подальшого дослідження агресивної поведінки було застосовано опитувальник Басса–Даркі. Результати представлено на рисунках 2.17–2.22.

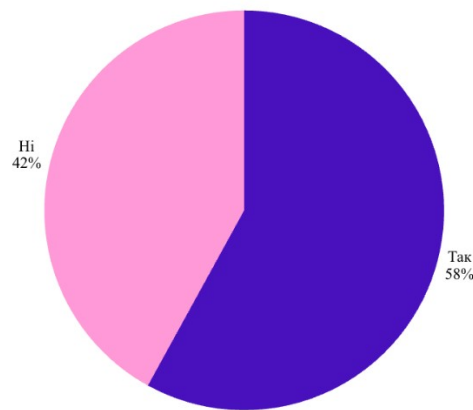


Рис. 2.17. Іноді я не можу впоратися з бажанням заподіяти шкоду іншим

Аналіз твердження «Іноді я не можу впоратися з бажанням заподіяти шкоду іншим» показав, що 58% респондентів (29 осіб) погодилися, а 42% (21 особа) — ні.

Погодження свідчить про наявність імпульсивних агресивних тенденцій та труднощі з контролем агресивних імпульсів. Більше половини підлітків визнають такі переживання, що вказує на емоційну нестабільність, недостатній самоконтроль та підвищену фрустрацію, характерну для підліткового віку. Це може ускладнювати міжособистісну взаємодію та провокувати конфлікти, особливо в інклюзивному середовищі.

Водночас 42% респондентів демонструють здатність контролювати агресивні прояви.

Отримані результати підкреслюють необхідність розвитку навичок

самоконтролю та емоційної регуляції для гармонізації міжособистісних взаємин.

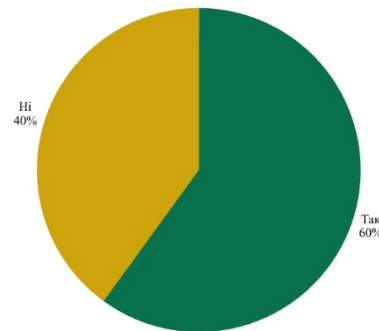


Рис. 2.18. Іноді пліткую про людей, яких не люблю

Джерело: складено самостійно автором

Аналіз твердження «Іноді пліткую про людей, яких не люблю» показав, що 60% респондентів (30 осіб) відповіли «Так», а 40% (20 осіб) — «Ні».

Погодження свідчить про прояви опосередкованої (непрямої) агресії — через плітки, негативні висловлювання та соціальне відчуження. Переважання таких відповідей (60%) вказує на поширеність непрямих форм агресії серед підлітків, які дозволяють уникати відкритого конфлікту, але при цьому впливати на статус і взаємини в групі.

Це особливо характерно для інклюзивного освітнього середовища. Водночас 40% респондентів демонструють кращий контроль агресивних проявів.

Отримані результати підкреслюють необхідність розвитку навичок відкритого та конструктивного спілкування для покращення міжособистісних взаємин.

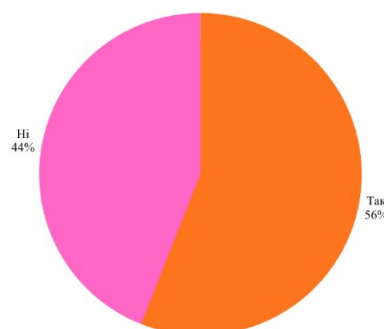


Рис. 2.19. Якщо мене не попросять по-доброму, я не виконаю

Джерело: складено самостійно автором

Аналіз твердження «Якщо мене не попросять по-доброму, я не виконаю» показав, що 56% респондентів (28 осіб) відповіли «Так», а 44% (22 особи) — «Ні».

Погодження свідчить про тенденції до негативізму — опозиційної поведінки, спрямованої проти вимог чи авторитетів. Переважання таких відповідей (56%) вказує на помірно виражені протестні установки, характерні для підліткового віку, коли формується автономність і критичне ставлення до зовнішнього контролю.

Водночас 44% респондентів демонструють більшу готовність до співпраці.

Отримані результати свідчать про помірний рівень негативізму у вибірці, який може впливати на міжособистісні взаємини та потребує врахування при організації комунікації в інклюзивному освітньому середовищі.

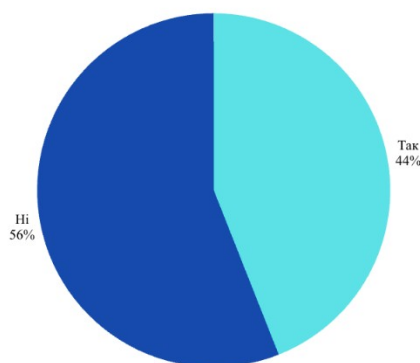


Рис. 2.20. Я не завжди отримую те, що мені належить

Джерело: складено самостійно автором

Аналіз твердження «Я не завжди отримую те, що мені належить» показав, що 44% респондентів (22 особи) відповіли «Так», а 56% (28 осіб) — «Ні».

Погодження свідчить про переживання несправедливості, образливості та фрустраційні стани, пов'язані з ворожістю, які можуть провокувати напруження в міжособистісних стосунках.

Водночас більшість підлітків (56%) не відчують такого, що вказує на відносно стабільне відчуття соціальної справедливості та кращу соціально-психологічну адаптацію.

Загалом у вибірці не домінують виражені прояви ворожості. У частини

підлітків спостерігаються лише помірні фрустраційні переживання, які мають переважно віковий характер і не свідчать про стійкі деструктивні тенденції.

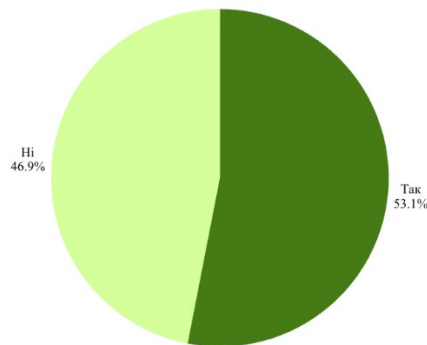


Рис. 2.21. Якщо я не схвалюю поведінку друзів, я даю їм це відчувати

Джерело: складено самостійно автором

Аналіз твердження «Якщо я не схвалюю поведінку друзів, я даю їм це відчувати» показав, що 53,1% респондентів (26 осіб) відповіли «Так», а 46,9% (23 особи) — «Ні».

Погодження свідчить про схильність до відкритого вираження невдоволення, що пов'язано з елементами вербальної агресії та підвищеною критичністю. Незначна перевага таких відповідей вказує на помірну вираженість вербальних форм агресії: частина підлітків демонструє прямотинність і щирість, але за відсутності комунікативної гнучкості це може призводити до конфліктів.

Водночас майже половина респондентів (46,9%) проявляє стриманість і кращий контроль емоційних реакцій.

Отримані результати свідчать про помірну вираженість вербальної агресії у вибірці та підкреслюють необхідність розвитку навичок конструктивної комунікації в інклюзивному освітньому середовищі.

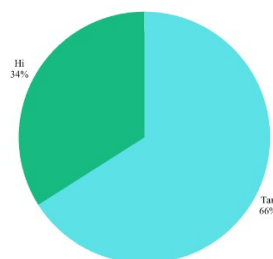


Рис. 2.22. Коли мені доводилося обманювати когось, я відчував болючі

докори совісті

Джерело: складено самостійно автором

Водночас 34% не відчують значних докорів совісті, що вказує на нижчий рівень внутрішнього контролю.

Загалом у вибірці присутній достатній рівень моральної саморегуляції. Агресивні тенденції мають переважно ситуативний характер.

Для подальшого вивчення агресивної поведінки застосовано шкалу агресивності Р. Orpinas та R. Frankowski. Результати представлено на рисунках 2.23–2.27.

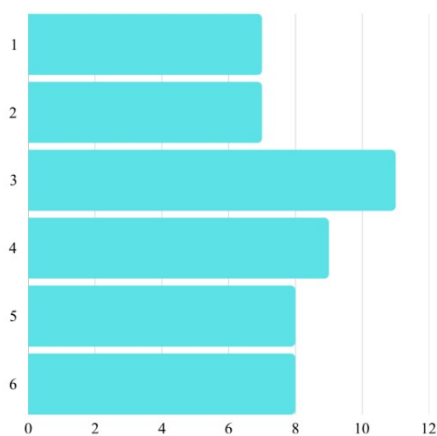


Рис. 2.23. Я дражнив(ла) інших учнів, щоб розсердити їх?

Джерело: складено самостійно автором

За результатами аналізу твердження «Я дражнив(ла) інших учнів, щоб розсердити їх» середній показник становить ****3,56 бала**** з 6, що відповідає середньому рівню агресивної поведінки.

Хоча переважають середні значення частоти, частина підлітків зазначила доволі часте використання дражніння. Ця форма вербальної провокації має ситуативний характер і проявляється переважно в умовах конфлікту, напруження чи емоційного збудження. Вона типова для підліткового віку як спосіб самоствердження та привернення уваги.

В умовах інклюзивного освітнього середовища такі прояви можуть ускладнювати взаємодію між учнями.

Отримані дані свідчать про ****помірний рівень**** агресивності у міжособистісній взаємодії підлітків і підкреслюють необхідність профілактичної

роботи з розвитку конструктивної комунікації та емоційної саморегуляції.

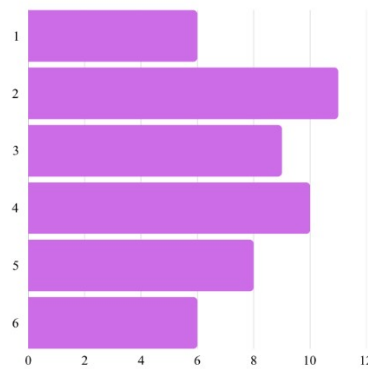


Рис. 2.24. Я бував(ла) сердитим(ою) більшу частину дня?

Джерело: складено самостійно автором

За результатами аналізу твердження «Я бував(ла) сердитим(ою) більшу частину дня» середній показник становить 3,42 бала з 6, що відповідає середньому рівню тривалого емоційного напруження та схильності до роздратованості.

Частина підлітків відзначає періодичне або часте перебування у стані злості, що вказує на нестабільність емоційного стану, підвищену реактивність та труднощі з контролем негативних емоцій. Такі прояви типові для підліткового віку, але в інклюзивному середовищі можуть посилювати напруженість і провокувати конфлікти.

Отримані дані свідчать про помірний рівень внутрішньої напруженості та ситуативної агресивності. Це підкреслює необхідність розвитку навичок емоційної саморегуляції та конструктивних способів вираження негативних емоцій.

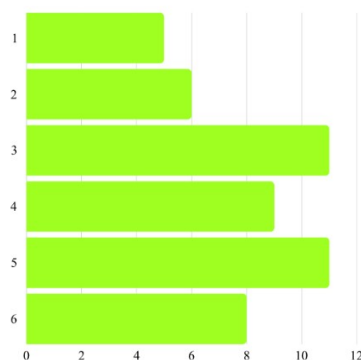


Рис. 2.25. Я дала здачу дітям, які намагались вдарити мене першими?

Джерело: складено самостійно автором

За результатами аналізу твердження «Я давав(ла) здачу дітям, які намагались вдарити мене першими» середній показник становить 3,78 бала з 6, що відповідає середньому рівню фізичної агресії з тенденцією до підвищеного.

Розподіл відповідей показує переважання середніх і високих значень, що свідчить про схильність підлітків до реактивної захисно-агресивної поведінки у відповідь на фізичну провокацію. Така реакція часто сприймається як форма самозахисту, природна для підліткового віку.

Водночас активне використання фізичної сили може призводити до ескалації конфліктів і ускладнювати міжособистісні взаємини, особливо в інклюзивному середовищі.

Отримані дані підкреслюють необхідність розвитку навичок конструктивного вирішення конфліктів, альтернативних стратегій поведінки та підвищення емоційного самоконтролю.

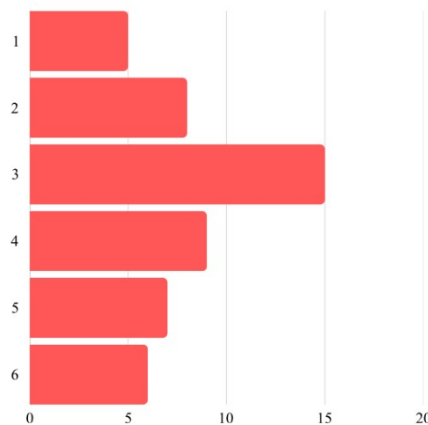


Рис. 2.26. Я говорив(ла) про інших дітей таке, що мої слова викликали сміх у оточуючих?

Джерело: складено самостійно автором

Аналіз відповідей на твердження «Я говорив(ла) про інших дітей таке, що мої слова викликали сміх у оточуючих» показав середній рівень вербальної агресивності — 3,46 бала із 6. Переважання середніх значень свідчить про ситуативне використання іронії, сарказму чи принизливих висловлювань щодо

інших. Така поведінка не є домінуючою, але досить поширена серед підлітків і часто використовується для самоствердження в групі. Водночас вона може погіршувати психологічний клімат і міжособистісні стосунки, особливо в інклюзивних класах. Отримані результати вказують на помірний рівень вербальної агресивності, що потребує розвитку навичок толерантної комунікації.

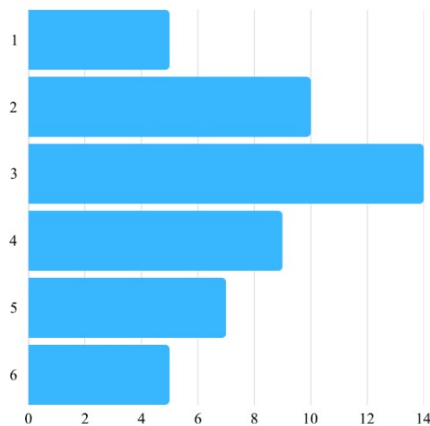


Рис. 2.27. Я погрожував(ла) травмувати або вдарити когось?

Джерело: складено самостійно автором

Аналіз відповідей на твердження «Я погрожував(ла) травмувати або вдарити когось» показав середній рівень агресивних проявів — 3,36 бала із 6. Відкриті погрози фізичного впливу не є типовими для більшості підлітків, однак у частини респондентів виникають у конфліктних ситуаціях. Агресія має переважно реактивний та імпульсивний характер і пов'язана з недостатнім рівнем емоційної саморегуляції. Загалом результати не свідчать про високий рівень деструктивної агресії, але вказують на потребу розвитку навичок контролю емоцій і конструктивного вирішення конфліктів, особливо в інклюзивних класах. Для подальшого дослідження форм агресивності було використано тест агресивності Л. Г. Почебут, який дозволяє визначити провідні типи агресивної поведінки та рівень соціальної адаптивності особистості. Результати дослідження подано на рисунках 2.28–2.32.

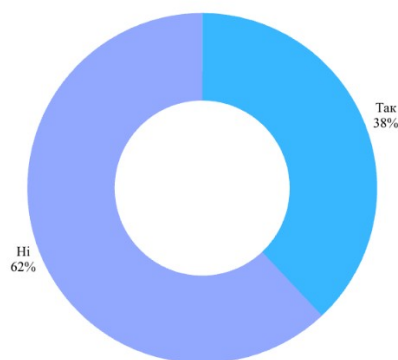


Рис. 2.28. Під час суперечки я часто підвищую голос?

Джерело: складено самостійно автором

Опитування 50 респондентів показало, що 38% (19 осіб) підвищують голос під час суперечки, тоді як 62% (31 особа) цього не роблять. Дані свідчать про переважно контрольовану поведінку та відносно сформований емоційний самоконтроль у більшості підлітків. Водночас понад третина вибірки демонструє схильність до вербальної агресії в конфліктних ситуаціях, що вказує на недостатню саморегуляцію. Така поведінка може ускладнювати спілкування та підсилювати конфлікти в групі, особливо в умовах інклюзивної взаємодії. Загалом фіксується помірний рівень вербальної агресії з наявністю групи ризику, яка потребує розвитку навичок конструктивної комунікації та контролю емоцій.

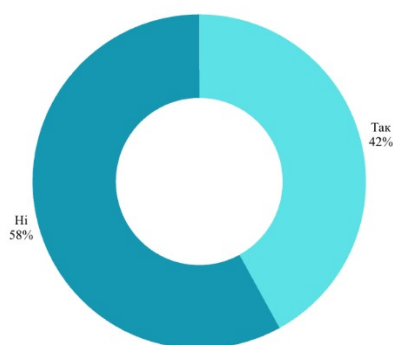


Рис. 2.29. У сильному гніві я вживаю міцні вирази, лихословлю?

Джерело: складено самостійно автором

Опитування показало, що 58% респондентів (29 осіб) не використовують міцні вирази у стані сильного гніву, тоді як 42% (21 особа) визнають таку поведінку. Дані свідчать про переважно контрольований рівень вербальної реакції в умовах емоційного напруження та наявність базових навичок саморегуляції у більшості підлітків. Водночас майже половина вибірки

демонструє схильність до використання грубої лексики в конфліктних ситуаціях, що вказує на труднощі з контролем емоцій і прояви вербальної агресії. Така поведінка може ускладнювати взаємодію в колективі та посилювати конфлікти. Загальна картина відображає змішаний рівень емоційно-вербальної саморегуляції з помітною групою ризику.

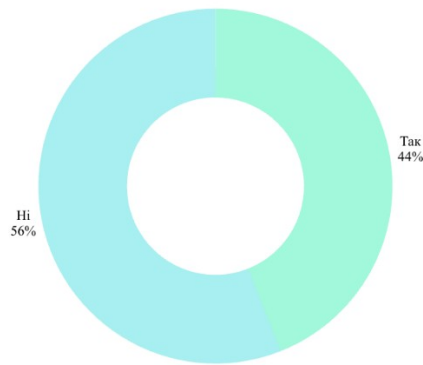


Рис. 2.30. У спілкуванні з людьми я часто відчуваю себе «пороховою бочкою», яка постійно готова вибухнути?

Джерело: складено самостійно автором

Аналіз результатів за відповідним твердженням показав, що 56% респондентів (28 осіб) відповіли «Ні», що свідчить про відсутність постійної внутрішньої напруги у більшості підлітків. Це вказує на відносно стабільний емоційний стан та здатність до базового самоконтролю. Водночас 44% опитаних (22 особи) обрали відповідь «Так», що може свідчити про підвищену емоційну збудливість, схильність до накопичення напруження та труднощі у своєчасному розрядженні негативних переживань. Подібні особливості можуть підвищувати ризик виникнення імпульсивних реакцій і агресивних проявів у міжособистісній взаємодії. Таким чином, отримані результати демонструють помірний рівень емоційної та вербальної агресивності у вибірці з тенденцією до самоконтролю. Водночас наявність емоційної напруженості майже у половини підлітків підкреслює необхідність розвитку навичок емоційної регуляції та конструктивного вираження власних переживань, особливо в умовах інклюзивного освітнього середовища.

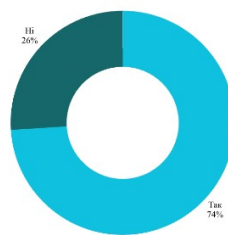


Рис. 2.31. Якщо я знаю, що людина навмисно мене штовхнула, то справа може дійти до бійки?

Джерело: складено самостійно автором

74% респондентів (37 осіб) відповіли «Ні», 26% (13 осіб) — «Так». Це вказує на переважно достатній рівень самоконтролю та низьку схильність до фізичної агресії у більшості підлітків, з домінуванням стриманих форм реагування у конфліктних ситуаціях. Водночас у частини вибірки зберігається ризик переходу до фізичного протистояння, що може бути пов'язано з імпульсивністю та недостатньою емоційною регуляцією. Загалом фізична агресія не є провідною формою поведінки, але має ситуативний прояв у окремих респондентів.

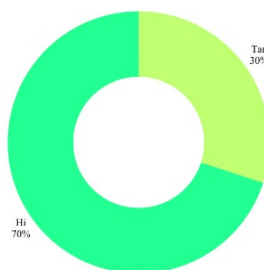
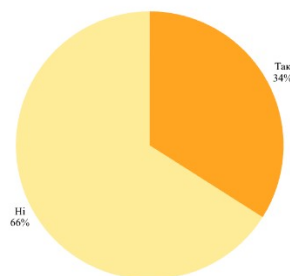


Рис. 2.32. Якщо мені не вдається полагодити предмет, що зламався або порвався, то я в гніві ламаю або рву його остаточно?

Джерело: складено самостійно автором

70% респондентів (35 осіб) відповіли «Ні», 30% (15 осіб) — «Так». Це свідчить про невисокий рівень предметної агресії у більшості підлітків і переважання стриманих форм реагування без перенесення негативних емоцій на об'єкти. Водночас майже третина вибірки демонструє схильність до непрямого агресивного реагування через предмети як спосіб емоційної розрядки у стані напруження. Узагальнення показників фізичної та предметної агресії вказує на домінування контрольованої поведінки, хоча у частини

респондентів зберігається помірний рівень агресивних проявів. Це підкреслює необхідність розвитку емоційної саморегуляції та конструктивних способів вираження негативних переживань. Для подальшого аналізу використано методику К. Томаса (в адаптації Н. В. Грішиної), яка визначає стилі поведінки в конфлікті: конкуренцію, пристосування, компроміс, уникання та співпрацю, ґрунтуючись на співвідношенні настирливості та кооперації. Результати подано



на рисунках 2.33–2.36.

Рис. 2.33. Іноді я надаю можливість іншим особам брати на себе відповідальність за вирішення спірного питання?

Джерело: складено самостійно автором

66% (33 особи) відповіли «Ні», 34% (17 осіб) — «Так». Це вказує на переважну схильність підлітків не передавати відповідальність у конфліктних ситуаціях і зберігати контроль над їх вирішенням. Така позиція відображає високу настирливість і орієнтацію на активну участь у прийнятті рішень, що може відповідати стратегіям конкуренції або співпраці залежно від мотивації. Водночас третина вибірки демонструє готовність делегувати відповідальність, що пов'язано з пристосуванням або униканням конфлікту та може бути зумовлено прагненням зменшити напруження або невпевненістю у власних діях. Загалом результати свідчать про поєднання активних і пасивних стратегій конфліктної поведінки.

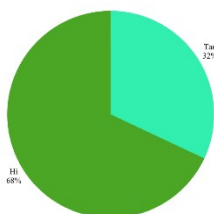


Рис. 2.34. Зазвичай я наполегливо прагну досягти свого?

Джерело: складено самостійно автором

68% (34 особи) відповіли «Ні», 32% (16 осіб) — «Так». Це свідчить про відсутність у більшості підлітків вираженої наполегливості у відстоюванні власних інтересів у конфліктних ситуаціях. Домінують менш настирливі стратегії поведінки, зокрема пристосування, компроміс або уникання, орієнтовані на зниження напруження та збереження взаємин. Водночас третина вибірки демонструє схильність до активного відстоювання власної позиції, що відповідає конкурентному стилю з високим рівнем настирливості та орієнтацією на власні цілі. Загалом фіксується помірний рівень конкурентності та перевага більш м'яких стратегій конфліктної поведінки.

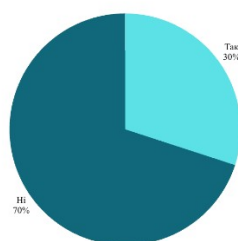


Рис. 2.35. Залагоджуючи спірну ситуацію, я увесь час намагаюся знайти підтримку іншої людини?

Джерело: складено самостійно автором

70% (35 осіб) відповіли «Ні», 30% (15 осіб) — «Так». Це вказує на переважання самостійних стратегій вирішення конфліктів і низьку схильність до залучення третьої сторони. Підлітки здебільшого орієнтуються на контроль ситуації без зовнішньої допомоги. Водночас частина вибірки демонструє тенденцію до пошуку підтримки, що може відображати орієнтацію на співпрацю або невпевненість у власних ресурсах. Загалом результати свідчать про домінування автономних способів розв'язання конфліктів із наявністю меншої групи, яка використовує соціальну підтримку як інструмент регуляції конфліктної взаємодії.

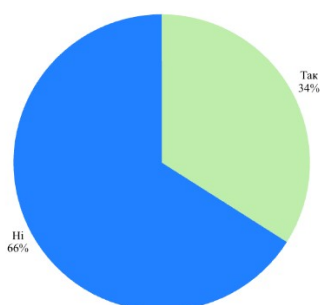


Рис. 2.36. Спершу намагаюся чітко визначити те, в чому полягають усі порушені питання та інтереси?

Джерело: складено самостійно автором

66% (33 особи) відповіли «Ні», 34% (17 осіб) — «Так». Це свідчить про те, що лише третина підлітків застосовує аналітичний підхід у конфліктних ситуаціях, орієнтуючись на визначення інтересів сторін і структуру проблеми. Така поведінка відповідає стратегії співпраці та пов'язаній із нею конструктивній взаємодії. Більшість респондентів не демонструє системного аналізу конфлікту, що вказує на слабшу орієнтацію на кооперацію та недостатньо сформовані навички рефлексії. Загалом результати відображають змішану картину без домінування ані жорсткої конкуренції, ані вираженої співпраці, з тенденцією до ситуативних стратегій вирішення конфліктів, включно з компромісом або униканням.

2.3. Інтерпретація результатів дослідження

Емпіричне дослідження мало на меті визначення рівня агресивності та основних форм її прояву у підлітків в інклюзивному освітньому середовищі, де міжособистісна взаємодія ускладнюється різноманітністю потреб, темпів розвитку та стилів спілкування учнів. Для досягнення поставленої мети було використано комплекс психодіагностичних методик, що дозволили всебічно дослідити як рівень агресивності, так і особливості міжособистісної взаємодії підлітків. Зокрема, застосовано опитувальник діагностики емоційного інтелекту «ЕмІн» Д. Люсіна (2004 р.) в адаптації О. Верітової (2019 р.), який дозволив оцінити рівень розвитку емоційного інтелекту за такими компонентами, як розуміння власних емоцій, розуміння емоцій інших людей, управління емоціями та контроль експресії. Для дослідження агресивності було використано опитувальник Басса–Даркі, що дав змогу визначити різні форми агресії (фізичну, вербальну, опосередковану), а також такі пов'язані показники, як роздратування, підозрілість, образа та почуття провини, з обчисленням індексу агресивності та ворожості. Додатково застосовано шкалу агресивності R. Orpinas та R. Frankowski, яка дозволяє оцінити частоту проявів агресивної поведінки у взаємодії з однолітками. Також було використано тест агресивності Л. Г.

Почебут, що забезпечив диференціацію форм агресії (вербальна, фізична, предметна, емоційна та самоагресія), та методику діагностики схильності до конфліктної поведінки К. Томаса (адаптація Н. В. Грішиної), яка дозволила визначити домінуючі стилі поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях. Дані загальноінформаційного блоку слугують фоном для інтерпретації результатів: 68% респондентів зазначили наявність у класі учнів з особливими освітніми потребами, а також 70% відзначили досвід конфліктів «через особливості учнів». Таким чином, агресивність доцільно розглядати не як ізольовану характеристику, а як реакцію, що формується в умовах реальної соціальної взаємодії в інклюзивному середовищі. За даними шкали агресивності Orpinas–Frankowski простежується переважання середнього рівня агресивних проявів. Узагальнений середній показник становить $M \approx 3,52$, що відповідає помірному рівню агресивності. Найбільш вираженою є реактивно-фізична компонента ($M = 3,78$), що свідчить про схильність підлітків відповідати агресією на провокацію. Отримані результати підтверджують, що агресія в досліджуваній вибірці має переважно ситуативний і реактивний характер, а не є стабільною рисою особистості. З метою поглиблення аналізу було проведено кореляційний аналіз, який дозволив встановити взаємозв'язок між рівнем агресивності, показниками емоційного інтелекту та особливостями міжособистісної взаємодії підлітків.

З метою визначення рівня розвитку емоційного інтелекту підлітків у межах дослідження було використано опитувальник «ЕмІн» Д. Люсіна (2004 р.) в адаптації О. Верітової (2019 р.). Дана методика дозволяє оцінити ключові компоненти емоційного інтелекту, зокрема здатність до розуміння власних емоцій, емоцій інших людей, управління емоційними станами та контролю емоційної експресії. Результати дослідження узагальнено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Рівень розвитку емоційного інтелекту підлітків за методикою «ЕмІн» (у %)

Компоненти емоційного інтелекту	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Розуміння власних емоцій	22%	48%	30%
Розуміння емоцій інших людей	26%	50%	24%

Управління власними емоціями	28%	46%	26%
Управління емоціями інших	30%	44%	26%
Контроль емоційної експресії	24%	52%	24%

Джерело: складено самостійно автором

Аналіз даних таблиці 2.1 свідчить, що у більшості підлітків переважає середній рівень розвитку емоційного інтелекту за всіма досліджуваними компонентами. Це є типовим для підліткового віку, оскільки емоційна сфера ще перебуває у процесі формування. Найвищі показники середнього рівня зафіксовано за компонентами розуміння емоцій інших людей (50%) та контролю емоційної експресії (52%), що свідчить про наявність базових навичок соціального сприйняття та регуляції емоційної поведінки. Водночас звертає на себе увагу відносно високий відсоток підлітків із низьким рівнем управління власними емоціями (28%) та емоціями інших (30%). Це вказує на труднощі у саморегуляції та контролі емоційних реакцій, що може сприяти виникненню конфліктів та агресивних проявів у міжособистісній взаємодії. Частка підлітків із високим рівнем емоційного інтелекту є відносно невеликою (у межах 24–30%), що свідчить про потребу у розвитку емоційної компетентності в даному віці.

Для перевірки взаємозв'язку між рівнем емоційного інтелекту та проявами агресивної поведінки було використано кореляційний аналіз Спірмена. У результаті встановлено статистично значущий негативний зв'язок між рівнем управління власними емоціями та показниками вербальної агресії ($r = -0,38$; $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що підлітки з вищим рівнем емоційної саморегуляції рідше демонструють агресивні реакції у спілкуванні. Також виявлено статистично значущий позитивний зв'язок між низьким рівнем контролю емоційної експресії та стратегією конкуренції у конфліктних ситуаціях ($r = 0,42$; $p \leq 0,05$). Отримані результати підтверджують, що недостатній розвиток емоційного контролю може посилювати схильність підлітків до конфліктної поведінки та агресивних способів взаємодії з оточенням (див. додаток А).

З метою більш детального дослідження структури агресивності підлітків було використано опитувальник Басса–Даркі, який дозволяє визначити різні форми агресії та пов'язані з нею емоційні стани. Методика дає можливість

оцінити як зовнішні прояви агресії (фізичну, вербальну, опосередковану), так і внутрішні (підозрілість, образу, почуття провини). Узагальнені результати представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Рівні прояву агресивності за опитувальником Басса–Даркі (у %)

Форми агресії	Низький рівень (%)	Середній рівень (%)	Високий рівень (%)
Фізична агресія	52	34	14
Вербальна агресія	38	42	20
Опосередкована агресія	36	44	20
Негативізм	40	40	20
Роздратування	32	46	22
Підозрілість	34	44	22
Образа	30	48	22
Почуття провини	20	50	30

Джерело: складено самостійно автором

Аналіз результатів таблиці 2.2 свідчить про те, що у підлітків переважає середній рівень агресивності за більшістю шкал, що відповідає віковим особливостям розвитку емоційної сфери. Найнижчі показники зафіксовано за шкалою фізичної агресії (52% – низький рівень), що свідчить про відносно рідке використання відкритих фізичних форм агресії у взаємодії з однолітками. Це підтверджує, що фізична агресія не є домінуючим способом реагування у більшості підлітків. Водночас вербальна та опосередкована агресія мають більш виражений характер: відповідно 20% респондентів демонструють високий рівень цих форм агресії. Це вказує на тенденцію до прояву агресії через слова, емоційні реакції або непрямі дії (ігнорування, плітки, сарказм), що є типовим для підліткового віку. Особливу увагу привертають показники роздратування (22% – високий рівень) та підозрілості (22%), що свідчить про емоційну напруженість і схильність до негативного сприйняття поведінки інших. Такі особливості можуть ускладнювати міжособистісну взаємодію, особливо в умовах інклюзивного середовища, де існують відмінності у поведінці та сприйнятті. Високий рівень почуття провини (30%) свідчить про наявність внутрішнього морального контролю, що є позитивним фактором і може виступати ресурсом

для корекції агресивної поведінки. Отже, результати дослідження за методикою Басса–Даркі підтверджують, що агресивність підлітків проявляється переважно у вербальних та емоційних формах, тоді як фізична агресія має менш виражений характер. Це вказує на необхідність розвитку навичок емоційної саморегуляції та конструктивної комунікації в умовах інклюзивної освіти.

Для перевірки взаємозв'язку між рівнем агресивності та компонентами емоційного інтелекту було проведено кореляційний аналіз Спірмена. У результаті встановлено статистично значущий негативний зв'язок між рівнем фізичної агресії та здатністю до управління власними емоціями ($r = -0,41$; $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що підлітки з кращо розвиненими навичками емоційної саморегуляції рідше проявляють фізичну агресію у конфліктних ситуаціях. Крім того, виявлено статистично значущий позитивний зв'язок між рівнем роздратування та вербальною агресією ($r = 0,45$; $p \leq 0,05$), що підтверджує схильність емоційно напружених підлітків до агресивного способу спілкування. Також встановлено негативний зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та підозрілістю ($r = -0,36$; $p \leq 0,05$), що свідчить про зниження недовіри й негативного сприйняття оточення за умов більш високого розвитку емоційної компетентності.

З метою уточнення форм прояву агресивності підлітків було використано тест агресивності Л. Г. Почебут, який дозволяє диференціювати агресію за п'ятьма основними шкалами: вербальна, фізична, предметна, емоційна та самоагресія. Методика дає змогу не лише визначити загальний рівень агресивності, а й виявити домінуючі форми її прояву. Узагальнені результати дослідження наведено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Рівні та форми агресивності підлітків за методикою Л. Г. Почебут (у %)

Форми агресії	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Вербальна агресія	34%	46%	20%
Фізична агресія	48%	38%	14%
Предметна агресія	40%	42%	18%
Емоційна агресія	32%	44%	24%
Самоагресія	36%	40%	24%

Джерело: складено самостійно автором

Аналіз результатів таблиці 2.3 свідчить про те, що у більшості підлітків спостерігається середній рівень агресивності за всіма досліджуваними шкалами, що відповідає віковим особливостям емоційного розвитку. Найбільш вираженими формами агресії є емоційна (24% – високий рівень) та самоагресія (24%), що свідчить про наявність внутрішнього напруження, переживань, підвищеної тривожності та схильності до негативного самосприйняття. Це може ускладнювати процес міжособистісної взаємодії, особливо в умовах інклюзивного середовища. Вербальна агресія також має помітне поширення (20% – високий рівень), що підтверджує тенденцію до прояву агресії через мовленнєві реакції, зокрема підвищення голосу, образливі висловлювання чи різкість у спілкуванні. Фізична агресія є найменш вираженою (лише 14% – високий рівень), що узгоджується з результатами попередніх методик і свідчить про відносно низьку схильність до відкритих агресивних дій. Предметна агресія (18% – високий рівень) вказує на використання непрямих способів розрядки емоційного напруження через взаємодію з об'єктами (ламання, кидання речей), що є ознакою труднощів емоційної саморегуляції. Отже, результати дослідження за методикою Л. Г. Почебут підтверджують, що агресивність підлітків проявляється переважно у вербальних та емоційно-внутрішніх формах, тоді як фізична агресія має менш виражений характер. Це свідчить про необхідність розвитку навичок самоконтролю, емоційної регуляції та конструктивного вираження емоцій у підлітків, особливо в умовах інклюзивного освітнього середовища. Отже, результати дослідження за методикою Л. Г. Почебут підтверджують, що агресивність підлітків проявляється переважно у вербальних та емоційно-внутрішніх формах, тоді як фізична агресія має менш виражений характер. Це свідчить про необхідність розвитку навичок самоконтролю, емоційної регуляції та конструктивного вираження емоцій у підлітків, особливо в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Для перевірки взаємозв'язку між рівнем агресивності та емоційним інтелектом підлітків було проведено кореляційний аналіз Спірмена. У результаті встановлено статистично значущий негативний зв'язок між рівнем самоагресії та

здатністю до управління власними емоціями ($r = -0,40$; $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що підлітки з нижчим рівнем емоційної саморегуляції частіше схильні до внутрішніх переживань, самозвинувачення та негативного ставлення до себе.

Також виявлено статистично значущий позитивний зв'язок між емоційною агресією та вербальною агресією ($r = 0,44$; $p \leq 0,05$), що підтверджує тенденцію до прояву агресивних реакцій через емоційно забарвлене спілкування. Крім того, встановлено негативний зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та предметною агресією ($r = -0,35$; $p \leq 0,05$), що свідчить про зменшення схильності до непрямих форм агресивної поведінки за умов більш високого розвитку емоційної компетентності.

З метою визначення частоти проявів агресивної поведінки у взаємодії підлітків з однолітками було використано шкалу агресивності R. Orpinas та R. Frankowski. Дана методика дозволяє оцінити поведінкові прояви агресії за частотою їх виникнення у повсякденному житті та визначити загальний рівень агресивності у підлітковому середовищі. Узагальнені результати дослідження наведено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Середні показники агресивності за шкалою Orpinas–Frankowski

№	Показник агресивної поведінки	Середнє значення (М)
1	Дражню інших, щоб розсердити	3,56
2	Відчуваю злість або роздратування протягом дня	3,42
3	Даю здачу у відповідь на агресію	3,78
4	Говорю про інших «для сміху»	3,46
5	Погрожую вдарити або нашкодити	3,36
Загальний середній показник		3,52

Джерело: складено самостійно автором

Аналіз даних таблиці 2.4 свідчить про те, що загальний рівень агресивності у досліджуваній вибірці перебуває на середньому рівні ($M \approx 3,52$). Це означає, що агресивні прояви не є стабільною рисою поведінки підлітків, а виникають переважно ситуативно, залежно від умов міжособистісної взаємодії. Найвищий показник зафіксовано за шкалою реактивно-фізичної агресії («даю здачу») – $M = 3,78$, що свідчить про схильність підлітків реагувати агресією у відповідь на зовнішні подразники або провокації. Це підтверджує, що агресія у більшості

випадків має захисний, реактивний характер. Показники вербальної агресії та соціально спрямованих агресивних дій (дражніння, висловлювання про інших) також перебувають на середньому рівні ($M = 3,46-3,56$), що вказує на поширеність непрямих і мовленнєвих форм агресії серед підлітків. Найнижчий показник зафіксовано щодо прямих погроз фізичного впливу ($M = 3,36$), що свідчить про відносно низьку частоту відкритих агресивних дій. Отже, результати дослідження за шкалою Orpinas–Frankowski підтверджують, що агресивність підлітків має переважно реактивний і ситуативний характер, а її прояви частіше пов'язані з міжособистісними конфліктами та соціальною взаємодією. Це особливо важливо враховувати в умовах інклюзивного освітнього середовища, де різноманітність поведінкових і комунікативних особливостей учнів може виступати додатковим фактором виникнення напруження.

Для перевірки взаємозв'язку між показниками агресивної поведінки та рівнем емоційного інтелекту було проведено кореляційний аналіз Спірмена. У результаті встановлено статистично значущий негативний зв'язок між здатністю до контролю емоційної експресії та схильністю до реактивної агресії («даю здачу») ($r = -0,43$; $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що підлітки з вищим рівнем емоційного самоконтролю рідше реагують агресивно у відповідь на конфліктні ситуації. Також виявлено статистично значущий позитивний зв'язок між рівнем роздратування та вербальними проявами агресії («дражню інших», «говорю про інших для сміху») ($r = 0,39$; $p \leq 0,05$). Отримані результати підтверджують, що емоційна напруженість і труднощі саморегуляції сприяють посиленню непрямих і мовленнєвих форм агресивної поведінки. Крім того, встановлено негативний зв'язок між загальним рівнем емоційного інтелекту та схильністю до погроз фізичного впливу ($r = -0,37$; $p \leq 0,05$), що свідчить про зниження відкритих агресивних реакцій за умов більш високого розвитку емоційної компетентності.

З метою визначення домінуючих стилів поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях було використано методику діагностики схильності до конфліктної поведінки К. Томаса (в адаптації Н. В. Грішиної). Дана методика дозволяє виявити, які стратегії взаємодії переважають у підлітків: конкуренція,

пристосування, компроміс, уникання або співпраця. Це є важливим для розуміння особливостей міжособистісних взаємин у підлітковому середовищі, особливо в умовах інклюзивної освіти. Узагальнені результати дослідження наведено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Домінуючі стилі поведінки у конфліктних ситуаціях за методикою К. Томаса (%)

Стиль поведінки	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Конкуренція	30%	44%	26%
Пристосування	28%	46%	26%
Компроміс	22%	48%	30%
Уникання	26%	42%	32%
Співпраця	24%	50%	26%

Аналіз даних таблиці 2.5 свідчить про те, що серед підлітків переважає середній рівень використання всіх стилів поведінки у конфліктних ситуаціях, що вказує на відсутність чітко сформованої стратегії взаємодії та залежність поведінки від конкретної ситуації. Найбільш вираженими є стилі уникання (32% – високий рівень) та компромісу (30%), що свідчить про прагнення підлітків або уникати відкритих конфліктів, або вирішувати їх шляхом взаємних поступок. Це може бути зумовлено недостатньою впевненістю у власних позиціях або прагненням зберегти соціальні зв'язки. Стиль конкуренції (26%) також має достатньо високий рівень прояву, що вказує на схильність частини підлітків відстоювати власні інтереси навіть за рахунок інших. Така стратегія часто поєднується з більш високим рівнем агресивності. Стиль співпраці (26%) хоча і представлений, але не домінує, що свідчить про недостатній рівень сформованості навичок конструктивного вирішення конфліктів, орієнтованих на взаємну вигоду. Отже, отримані результати підтверджують, що підлітки частіше використовують уникання та компроміс, тоді як співпраця як найбільш конструктивна стратегія представлена на середньому рівні. Це свідчить про необхідність розвитку навичок ефективної комунікації та конструктивного вирішення конфліктів, особливо в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Для математичної обробки результатів рівні агресивності були переведені у числову шкалу: високий рівень = 3 середній рівень = 2 низький рівень = 1.

Розрахунок середніх значень

Показник 1 (вербальна агресія):

$$M_1 = (10 \times 3 + 23 \times 2 + 17 \times 1) / 50$$

$$M_1 = (30 + 46 + 17) / 50 = 93 / 50 = 1,86$$

Показник 2 (фізична агресія):

$$M_2 = (7 \times 3 + 19 \times 2 + 24 \times 1) / 50$$

$$M_2 = (21 + 38 + 24) / 50 = 83 / 50 = 1,66$$

Показник 3 (емоційна агресія):

$$M_3 = (12 \times 3 + 22 \times 2 + 16 \times 1) / 50$$

$$M_3 = (36 + 44 + 16) / 50 = 96 / 50 = 1,92$$

Середнє інтегральне значення агресивності:

$$M = (1,86 + 1,66 + 1,92) / 3 = 1,81$$

Отримане середнє значення ($M = 1,81$) свідчить про помірний рівень агресивності у досліджуваній вибірці підлітків. Це означає, що більшість респондентів не демонструють стабільно високих агресивних проявів, однак у значної частини спостерігається схильність до ситуативних агресивних реакцій, особливо в умовах міжособистісної взаємодії. Найвищий показник зафіксовано за емоційною агресією ($M_3 = 1,92$), що вказує на підвищений рівень внутрішнього напруження, дратівливості та емоційної нестабільності підлітків. Вербальна агресія також має помітний рівень прояву ($M_1 = 1,86$), що свідчить про схильність до вираження негативних емоцій через мовленнєві реакції. Найнижчий показник спостерігається за фізичною агресією ($M_2 = 1,66$), що підтверджує її менш виражений характер у порівнянні з іншими формами агресії. Для перевірки взаємозв'язку між стилями поведінки у конфлікті та рівнем агресивності було проведено кореляційний аналіз Спірмена. У результаті встановлено статистично значущий позитивний зв'язок між стилем конкуренції та рівнем вербальної агресії ($r = 0,47$; $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що підлітки, які схильні активно відстоювати власні інтереси, частіше використовують агресивні мовленнєві реакції у конфліктних ситуаціях. Також виявлено

негативний зв'язок між стилем співпраці та емоційною агресією ($r = -0,39$; $p \leq 0,05$), що свідчить про зниження рівня емоційної напруженості у підлітків, які орієнтуються на конструктивне вирішення конфліктів і взаєморозуміння з іншими. Крім того, встановлено позитивний зв'язок між стилем уникання та самоагресією ($r = 0,41$; $p \leq 0,05$), що підтверджує схильність підлітків, які уникають відкритого вирішення конфліктів, до внутрішніх переживань і накопичення негативних емоцій.

Отже, отримані результати підтверджують, що недостатній рівень сформованості окремих компонентів емоційного інтелекту може виступати одним із чинників виникнення агресивної поведінки та ускладнювати міжособистісні взаємини підлітків, особливо в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Висновки до розділу 2

У другому розділі здійснено емпіричне дослідження впливу агресивності на міжособистісні взаємини підлітків у взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами. Дослідження охоплювало аналіз рівня та форм агресивності, а також вивчення переважаючих стилів поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях. Було визначено організацію та методичний інструментарій дослідження. Для діагностики рівня та форм агресивності використовувалися стандартизовані психодіагностичні методики, що дозволили комплексно оцінити як загальний рівень агресивності, так і її специфічні прояви (вербальна, фізична, емоційна, предметна агресія та самоагресія). Для вивчення стилів поведінки у конфлікті було застосовано методику К. Томаса (адаптація Н. В. Гришиної), що дало можливість визначити домінування таких стратегій, як конкуренція, співпраця, компроміс, уникання та пристосування.

Здійснено інтерпретацію отриманих результатів. Встановлено, що значна частина підлітків продемонструвала середній рівень агресивності, що є типовим для підліткового віку, з огляду на його емоційну нестабільність та потребу в самоствердженні. Водночас у групі з підвищеним рівнем агресивності частіше

спостерігалось домінування стратегій конкуренції та уникання в конфліктних ситуаціях. Такі підлітки схильні до жорсткішого відстоювання власних інтересів або, навпаки, до емоційного відходу від розв'язання проблеми, що негативно впливає на якість міжособистісної взаємодії в інклюзивному класі. Проведено аналіз рівня та форм агресивності підлітків у середовищі інклюзивної освіти. Виявлено, що найпоширенішими формами агресії є вербальна та емоційна, що проявляються у конфліктності, підвищеній дратівливості, образливості та підозрілості. Фізична агресія виявлялася рідше, однак її наявність пов'язана з труднощами соціальної адаптації та низьким рівнем саморегуляції. У підлітків із низьким рівнем агресивності переважали конструктивні стилі поведінки – співпраця та компроміс, що сприяє формуванню позитивного психологічного клімату в інклюзивному освітньому просторі.

Отже, результати емпіричного дослідження підтвердили висунуту гіпотезу. Дійсно, підлітки з вищим рівнем агресивності частіше демонструють деструктивні форми поведінки у конфліктних ситуаціях, зокрема конкуренцію та уникання, що ускладнює їхні міжособистісні взаємини. Натомість підлітки з нижчим рівнем агресивності більш схильні до співпраці та компромісу, що сприяє гармонізації взаємин у класі, особливо у взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами. Отримані результати засвідчують наявність зв'язку між рівнем агресивності та характером міжособистісної взаємодії підлітків, що підкреслює необхідність розробки та впровадження програм профілактики й корекції агресивної поведінки в інклюзивному освітньому середовищі.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ НАПРЯМИ ПРОФІЛАКТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ АГРЕСИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

3.1. Психологічні умови гармонізації міжособистісних взаємин підлітків в інклюзивних класах

Гармонізація міжособистісних взаємин підлітків в умовах інклюзивної освіти є важливим напрямом психолого-педагогічної роботи, оскільки різноманітність потреб, особливостей розвитку та комунікативних стилів учнів може як збагачувати соціальний досвід, так і провокувати напруження та конфлікти. Результати проведеного дослідження засвідчили, що помірний рівень агресивності та ситуативна конфліктність можуть ускладнювати якість взаємодії в інклюзивному середовищі. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває створення психологічних умов, що сприяють формуванню толерантності, емпатії та конструктивної комунікації [39].

Однією з ключових умов гармонізації взаємин є формування емоційної компетентності підлітків. Розвиток здатності розпізнавати власні емоції та емоції інших, а також керувати ними, знижує ймовірність імпульсивних агресивних реакцій.

Емоційний інтелект виступає психологічним механізмом саморегуляції, що дозволяє підліткам:

- усвідомлювати власні переживання;
- контролювати інтенсивність негативних емоцій;
- адекватно реагувати на поведінкові особливості однокласників;
- формувати емпатійне ставлення до учнів з особливими освітніми потребами.

Інклюзивний клас потребує розвитку культури прийняття. Психологічна просвіта учнів щодо особливостей розвитку, різноманітності когнітивних та поведінкових проявів сприяє зниженню рівня упередженості та агресивних реакцій. Важливою умовою є:

- проведення тренінгів толерантності;
- обговорення тем рівності та поваги;
- формування позитивних соціальних установок щодо інклюзії [40].

Оскільки конфлікти є природним компонентом підліткового розвитку, важливо не усувати їх повністю, а навчити підлітків ефективно ними управляти. Психологічна робота має бути спрямована на:

- розвиток навичок співпраці та компромісу;
- формування асертивної поведінки;
- навчання технік «Я-повідомлень»;
- розвиток навичок активного слухання.

Такі заходи знижують домінування реактивної агресії та сприяють переходу від конкуренції до співпраці.

Позитивний соціально-психологічний клімат у класі є фундаментальною умовою гармонізації взаємин. Учні повинні відчувати емоційну безпеку, підтримку та прийняття. Цьому сприяють:

- партнерський стиль педагогічної взаємодії;
- недопущення стигматизації учнів з ООП;
- чіткі та справедливі правила поведінки;
- оперативне реагування на прояви булінгу [41].

Гармонізація взаємин неможлива без узгодженої позиції дорослих. Педагоги повинні володіти навичками медіації, розуміти особливості підліткової агресії та володіти стратегіями її профілактики. Співпраця з батьками дозволяє:

- формувати єдині підходи до виховання;
- підтримувати розвиток емоційної регуляції;
- знижувати рівень тривожності та напруги у дітей.

В умовах інклюзивного класу важливо формувати не поділ «ми – вони», а єдину групову ідентичність. Підлітки мають усвідомлювати себе членами спільноти, де кожен є значущим та прийнятим. Формування позитивної соціальної ідентичності сприяє зниженню агресивних реакцій, оскільки відчуття приналежності до групи зменшує потребу у домінуванні чи самоствердженні через конфлікт. Ефективними є:

- спільні проєктні роботи;
- командні творчі завдання;
- соціальні ініціативи класу;
- заходи, що підкреслюють внесок кожного учня [41].

Інклюзивне середовище може створювати умови для прихованих форм агресії (мікроагресій, соціального ігнорування, непрямих образ). Тому важливою психологічною умовою гармонізації є системна профілактика булінгу. Доцільно:

- проводити інформаційні заняття щодо неприпустимості дискримінації;
- формувати навички розпізнавання прихованих форм агресії;
- розвивати культуру підтримки та втручання свідків.

Профілактична робота знижує рівень ворожості та сприяє формуванню безпечного соціального простору.

Соціально-комунікативна компетентність є важливою умовою гармонійної взаємодії. Вона передбачає:

- уміння вести діалог;
- здатність слухати й чути іншого;
- вміння конструктивно висловлювати незгоду;
- регулювання інтенсивності власних емоцій.

Розвиток цих навичок особливо важливий у підлітковому віці, коли відбувається активне становлення самосвідомості та потреби у визнанні.

Психологічні умови гармонізації мають враховувати індивідуальні особливості кожного підлітка. У випадку підвищеної агресивності доцільним є:

- індивідуальна корекційна робота;
- формування альтернативних способів вираження гніву;
- розвиток навичок саморефлексії [42].

Індивідуальний підхід дозволяє попередити закріплення деструктивних форм поведінки.

Отже, гармонізація міжособистісних взаємин підлітків в інклюзивних класах потребує комплексного впливу на емоційну, когнітивну та поведінкову сфери особистості. Розвиток емоційного інтелекту, формування толерантності, навчання конструктивному розв'язанню конфліктів, профілактика булінгу та

створення позитивного психологічного клімату є ключовими психологічними умовами зниження агресивності та підвищення якості взаємодії в інклюзивному середовищі.

Комплексність та системність реалізації цих умов забезпечують формування безпечного освітнього простору, що сприяє особистісному розвитку кожного підлітка.

3.2. Профілактика агресивної поведінки підлітків у системі інклюзивної освіти

Профілактика агресивної поведінки підлітків в умовах інклюзивної освіти є одним із пріоритетних напрямів психолого-педагогічної діяльності, оскільки інклюзивне середовище передбачає взаємодію дітей із різними когнітивними, емоційними та поведінковими особливостями. Відсутність сформованих навичок толерантності, емоційної регуляції та конструктивної комунікації може призводити до виникнення конфліктів, напруження та проявів агресії. Ефективна профілактика має бути системною, багаторівневою та спрямованою не лише на зниження агресивних проявів, а й на формування позитивного соціально-психологічного клімату в учнівському колективі [43].

На індивідуальному рівні профілактична робота повинна бути спрямована на:

- розвиток емоційного інтелекту;
- формування навичок саморегуляції;
- розвиток емпатії;
- формування адекватної самооцінки;
- навчання безпечних способів вираження гніву.

Підлітки повинні навчитися розпізнавати власні емоційні стани, усвідомлювати причини виникнення агресії та використовувати конструктивні стратегії реагування (вербалізація почуттів, пауза, звернення по допомогу).

У системі інклюзивної освіти особливого значення набуває формування культури прийняття та взаємоповаги. Для цього доцільно:

- проводити тренінги з розвитку толерантності;

- організовувати групові дискусії щодо різноманітності та інклюзії;
- впроваджувати правила безпечної комунікації;
- формувати навички співпраці через командні завдання [44].

Колективна профілактика дозволяє знизити рівень стигматизації та попередити виникнення прихованих форм агресії (мікроагресій, соціальної ізоляції, пліткування).

Педагог виступає важливим регулятором психологічного клімату в класі. Профілактична функція педагога передбачає:

- демонстрацію моделі ненасильницької комунікації;
- оперативне реагування на прояви агресії;
- недопущення дискримінаційних висловлювань;
- підтримку учнів з особливими освітніми потребами;
- формування справедливих і зрозумілих правил поведінки.

Партнерський стиль взаємодії знижує напруження та сприяє формуванню довірливих стосунків [45].

Системна профілактика агресивності передбачає участь шкільного психолога, соціального педагога та батьків. Важливими напрямками є:

- регулярна діагностика рівня агресивності;
- проведення корекційно-розвивальних занять;
- індивідуальні консультації;
- просвітницька робота з батьками;
- формування єдиної виховної позиції школи та сім'ї.

Комплексний супровід дозволяє попередити закріплення деструктивних форм поведінки.

Безпечне середовище передбачає:

- нульову толерантність до булінгу;
- підтримку культури діалогу;
- створення ситуацій успіху для кожного учня;
- заохочення позитивної поведінки.

В умовах інклюзивної освіти важливо забезпечити психологічну безпеку з ООП, оскільки вони можуть ставати об'єктами непрямих форм агресії [46].

Отже, профілактика агресивної поведінки підлітків у системі інклюзивної освіти має бути комплексною та систематичною. Вона повинна поєднувати розвиток емоційної компетентності, формування толерантного ставлення до різноманітності, навчання конструктивному розв'язанню конфліктів та створення позитивного психологічного клімату.

Лише за умов узгодженої взаємодії педагогів, психологів, батьків і самих учнів можливо забезпечити гармонійні міжособистісні взаємини та знизити рівень агресивності в інклюзивному освітньому середовищі.

3.3. Рекомендації для психологів, педагогів і батьків щодо зниження агресивності підлітків

Зниження рівня агресивності підлітків в умовах інклюзивної освіти потребує комплексного підходу, що враховує результати проведеного емпіричного дослідження. Отримані дані засвідчили, що агресивні прояви у підлітків мають переважно ситуативний та реактивний характер, супроводжуються помірним рівнем вербальної агресії, недостатньо сформованими навичками емоційної саморегуляції та схильністю до таких стилів конфліктної поведінки, як уникання і компроміс, при відносно низькій орієнтації на співпрацю. Подібні результати узгоджуються з дослідженнями вітчизняних науковців, які підкреслюють роль емоційної нестабільності та соціального середовища у формуванні агресивної поведінки підлітків [46]. У зв'язку з цим практичному психологу доцільно спрямовувати роботу на розвиток емоційного інтелекту та механізмів саморегуляції. Враховуючи виявлені труднощі у контролі емоцій, ефективним є проведення тренінгів із розвитку навичок усвідомлення власних переживань, керування гнівом та конструктивного розв'язання конфліктів. Дослідження показують, що підвищення рівня емоційного інтелекту безпосередньо сприяє зниженню агресивних проявів і покращенню міжособистісної взаємодії. Індивідуальна корекційна робота має бути спрямована на підлітків із підвищеним рівнем реактивної агресії та імпульсивності.

Педагогам, з огляду на виявлену схильність до вербальної агресії, доцільно формувати у класі культуру конструктивного спілкування, чіткі правила взаємодії та толерантного ставлення до інших. Важливо застосовувати методи позитивного підкріплення, розвивати навички ненасильницького спілкування та сприяти формуванню співпраці як провідної стратегії вирішення конфліктів. Як зазначають дослідники, саме стиль педагогічної взаємодії значною мірою впливає на рівень агресивності учнів та психологічний клімат у колективі [47].

Батькам рекомендується підтримувати відкритий емоційний контакт із підлітком, формувати модель конструктивної комунікації та навчати безпечним способам вираження негативних емоцій. Результати досліджень свідчать, що сімейне середовище є одним із ключових чинників формування агресивної поведінки, а також впливає на рівень самооцінки та емоційної стабільності дитини [48]. Важливо також сприяти розвитку адекватної самооцінки, оскільки її занижений рівень може провокувати агресивні реакції як форму психологічного захисту. З урахуванням специфіки інклюзивного освітнього середовища особливого значення набуває розвиток емпатії, толерантності та прийняття індивідуальних відмінностей. Включення учнів у спільні види діяльності, групові проєкти та вправи на розвиток соціальної чутливості сприяє зниженню напруженості у взаєминах і формуванню позитивного психологічного клімату. Доцільним є впровадження програм соціально-емоційного навчання (SEL), спрямованих на розвиток самосвідомості, саморегуляції та соціальних навичок. Такі програми довели свою ефективність у зниженні рівня агресивної поведінки та покращенні міжособистісних взаємин у підлітковому середовищі [49].

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що агресивність підлітків має переважно ситуативний характер і піддається корекції за умови цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу. Основний акцент профілактичної роботи має бути спрямований на розвиток емоційного інтелекту, формування конструктивних стратегій поведінки у конфлікті та створення безпечного інклюзивного освітнього середовища.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі розглянуто психологічні напрями профілактики та корекції агресивності підлітків в інклюзивному освітньому середовищі, зосереджено увагу на умовах гармонізації міжособистісних взаємин та визначено практичні рекомендації для фахівців і батьків. Обґрунтовано психологічні умови гармонізації міжособистісних взаємин підлітків в інклюзивних класах. Встановлено, що ефективне формування позитивного психологічного клімату можливе за умови розвитку емпатії, толерантності, навичок емоційної саморегуляції та конструктивного вирішення конфліктів. Особливе значення має створення безпечного освітнього простору, в якому кожен підліток відчуває прийняття, підтримку та повагу до індивідуальних особливостей. У середовищі інклюзивного навчання важливо формувати культуру партнерства, співпраці та взаємодопомоги, що знижує рівень напруження та мінімізує прояви агресії. Розкрито напрями профілактики агресивної поведінки підлітків у системі інклюзивної освіти. Доведено, що профілактична робота має бути комплексною та включати психоосвітні програми, тренінги розвитку емоційного інтелекту, формування навичок ненасильницького спілкування, розвиток асертивної поведінки та навичок самоконтролю. Значну роль відіграє рання діагностика агресивних тенденцій, індивідуальний психологічний супровід підлітків із підвищеним рівнем агресивності та співпраця між психологом, педагогами й батьками.

Сформульовано практичні рекомендації для психологів, педагогів і батьків щодо зниження агресивності підлітків. Для психологів важливим є впровадження корекційно-розвивальних програм, спрямованих на підвищення рівня самосвідомості, розвиток рефлексії та емоційної компетентності. Педагогам рекомендовано застосовувати демократичний стиль спілкування, уникати авторитарних методів впливу, сприяти формуванню позитивних групових норм та запобігати проявам булінгу. Батькам доцільно приділяти увагу емоційній підтримці підлітка, формувати довірливі взаємини, демонструвати конструктивні моделі поведінки в конфліктах та уникати жорстких або суперечливих виховних практик.

Отже, результати теоретичного та емпіричного аналізу підтверджують, що профілактика й корекція агресивності підлітків в інклюзивному освітньому середовищі є можливою за умови системного підходу, який поєднує психологічну підтримку, педагогічну стратегію та сімейне виховання. Гармонізація міжособистісних взаємин у класі сприяє зниженню деструктивних форм поведінки та формуванню соціально зрілої, емоційно стабільної особистості підлітка.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне та емпіричне дослідження впливу агресивності на міжособистісні взаємини підлітків в умовах інклюзивної освіти.

У процесі теоретичного аналізу наукових джерел з'ясовано, що агресивність є складним багатокомпонентним психологічним утворенням, яке поєднує емоційні, когнітивні та поведінкові складові. Вона може проявлятися у різних формах – вербальній, фізичній, непрямій, емоційній та аутоагресії – та має як деструктивний, так і потенційно конструктивний характер. Встановлено, що підлітковий вік є сенситивним періодом щодо формування агресивних реакцій через інтенсивні фізіологічні зміни, становлення самосвідомості, формування Я-концепції, потребу у визнанні та належності до групи.

Обґрунтовано, що в умовах інклюзивного освітнього простору міжособистісні взаємини набувають особливої значущості, оскільки вони формуються в середовищі різноманітності, що потребує високого рівня толерантності, емпатії та соціальної зрілості. Агресивність у такому середовищі може ускладнювати процес соціалізації, спричиняти конфлікти, знижувати рівень групової згуртованості та негативно впливати на психологічний клімат класу.

Результати емпіричного дослідження дозволили встановити, що підлітки з підвищеним рівнем агресивності частіше демонструють деструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях, зокрема конкуренцію та уникання. Натомість підлітки з нижчим рівнем агресивності більшою мірою схильні до співпраці та компромісу у взаємодії з однолітками. Таким чином, висунута гіпотеза про зв'язок рівня агресивності з характером міжособистісних взаємин у конфліктних ситуаціях отримала підтвердження.

Дослідження дозволяє стверджувати, що агресивність у підлітковому віці не є ізольованим феноменом, а виступає складовою більш широкої системи особистісних та соціальних взаємозв'язків. Вона тісно пов'язана з рівнем розвитку емоційної сфери, особливостями самооцінки, характером сприйняття соціальної підтримки та якістю міжособистісної комунікації. В умовах

інклюзивного освітнього середовища ці взаємозв'язки набувають особливої ваги, оскільки підлітки взаємодіють у різнорідних групах, що потребує високого рівня соціальної компетентності.

Встановлено, що недостатній розвиток навичок емоційної саморегуляції, низький рівень емпатії та труднощі у прийнятті індивідуальних особливостей інших учнів можуть виступати каталізаторами агресивних реакцій. Натомість сформованість соціально-емоційних компетентностей, здатність до рефлексії власних емоцій і поведінки, а також позитивний досвід співпраці з однолітками сприяють зниженню рівня агресивності та підвищенню якості міжособистісних взаємин.

Отримані дані підкреслюють необхідність системного психолого-педагогічного супроводу підлітків в інклюзивних класах. Особливої уваги потребує формування культури взаємоповаги, толерантності та прийняття різноманітності, що є базовими принципами інклюзивної освіти. Важливим напрямом роботи має стати інтеграція програм розвитку емоційного інтелекту, тренінгів конструктивного вирішення конфліктів, а також заходів, спрямованих на зміцнення позитивного соціально-психологічного клімату в класному колективі.

У роботі визначено психологічні умови гармонізації міжособистісних взаємин підлітків в інклюзивних класах, серед яких: формування безпечного психологічного клімату, розвиток емоційного інтелекту, підтримка позитивної самооцінки, впровадження програм соціально-емоційного навчання та систематична психолого-педагогічна підтримка.

Розроблено практичні рекомендації для психологів, педагогів і батьків щодо зниження агресивності підлітків, які передбачають комплексний підхід, орієнтований на ранню діагностику агресивних проявів, розвиток навичок саморегуляції, формування конструктивних моделей вирішення конфліктів і налагодження ефективної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

Отже, результати дослідження підтверджують, що агресивність є важливим чинником, який впливає на характер міжособистісних взаємин підлітків в умовах інклюзивної освіти. Гармонізація взаємин можлива за умови

системної профілактичної та корекційної роботи, спрямованої на формування соціально зрілої, емоційно стабільної та відповідальної особистості підлітка.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці та апробації програм психологічного супроводу підлітків в інклюзивних класах, а також у вивченні взаємозв'язку агресивності з рівнем емпатії, емоційного інтелекту та соціальної адаптації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байда С. Фактори агресивності у ранній юності: теоретичний аналіз. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. Т. 33 (72), № 2. С. 128–132.
2. Беляєва Н. Особливості самооцінки та агресивності юнаків з різним рівнем інтернет-залежності. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2024. Вип. 2. С. 108–119.
3. Бойко О., Горун Г. Самооцінка як важливий критерій становлення особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. Вип. 72(2). С. 29–34.
4. Ворона С. В. Феномен агресивної поведінки в підлітковому віці. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України*. Харків, 2019. С. 294–296.
5. Волинська О. О. Проблема агресивної поведінки підлітків: фактори та механізми соціалізації. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2016. № 3 (30). С. 117–131.
6. Зошій І. В. Дослідження агресивності особистості: психолого-педагогічний аналіз. *Теорія і практика управління в умовах суспільних викликів і трансформацій* : матеріали доповідей Всеукр. наук.-практ. конф., 6 червня 2019 р. Львів : Львівський інститут ПрАТ «ВНЗ «МАУП», 2019. С. 18–21.
7. Кріль Т. В. Вплив самооцінки особистості на формування позитивної «Я-концепції». *Сучасне українське студентство: проблеми та ціннісні орієнтації* : тези доповідей XIII Всеукр. наук. конф. студентів та молодих вчених, м. Хмельницький, 26 березня 2020 р. Київ : Талком, 2020. С. 160–163.
8. Мурадова В. І. Агресивна поведінка сучасних підлітків. *Молодий вчений*. 2016. № 15. С. 413–415.
9. Хоружий С. М. Психологічні чинники булінгу серед дітей підліткового віку. *Вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологія»*.

2021. № 1. С. 103–110.

10. Чайковська О. М. *Психологія підліткової конфліктності* : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Медобори, 2016. 126 с.
11. Шилин Д. С. Психологічні особливості самооцінки в юнацькому віці. *Інсайт: психологічні виміри суспільства* : матеріали міжнар. конф. Херсон : ВД «Гельветика», 2019. Вип. 1(16). С. 302–304.
12. Popovych I., Blynova O., Zhuravlova A., Toba M., Tkach T., Zavatska N. Optimization of development and psycho-correction of social expectations of students of foreign philology. *Revista Inclusiones*. 2020. Vol. 7 (Especial). P. 82–94.
13. Popovych I., Borysiuk A., Zahrai L., Fedoruk O., Nosov P., Zinchenko S., Mateichuk V. Constructing a structural-functional model of social expectations of the personality. *Revista Inclusiones*. 2020. Vol. 7 (Especial). P. 154–167.
14. Наум Т. Агресивна поведінка підлітків. Теоретичні засади, соціальна профілактика та стратегії корекційної роботи. Київ, 2019. 112 с.
15. Перцева Т.О. Актуальні проблеми сімейного насильства : монографія. Дніпро, 2021. 188 с.
16. Алексеєва М. Л., Дригус М. Т. *Дослідження мотиваційної сфери особистості підлітка*. Київ : Знання, 2020. 216 с.
17. Аносова А. В. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми : посіб. Ч. 2. Ознаки вразливості та специфіка підтримки сім'ї і дитини. Київ, 2019. 352 с.
18. Бандура А. Підліткова агресія. Київ, 2020. 509 с.
19. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методологічні основи : монографія. Київ : Науковий світ, 2019. 363 с.
20. Берестюк М. Основні форми агресивної поведінки учнів ПТНЗ. *Соціальний педагог*. 2020. № 5. С. 18–19.
21. Берковіц Л. *Агресія: причини, наслідки, контроль*. Київ, 2019. 512 с.
22. Берон Р., Річардсон Д. *Агресія*. Київ, 2018. 352 с.
23. Бісалиєв Р. В., Кубекова А. С. Психологічні аспекти агресії і агресивної

- поведінки: сучасний стан. *Сучасні проблеми науки та освіти*. 2019. № 2. С. 1–7.
24. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки. Запоріжжя, 2018. 460 с.
 25. Гулевич Т. Знущання та агресія у школі. *Психолог*. 2020. Вип. 40. С. 8–10.
 26. Дідківська Г. В. *Сімейне неблагополуччя в системі детермінантів злочинності неповнолітніх в Україні*. Вінниця, 2020. 206 с.
 27. Жигайло Н. І. *Соціальна педагогіка* : навч. посіб. Львів : Новий Світ, 2020. 256 с.
 28. Журавель Т. В. Попередження агресивної поведінки підлітків як наслідку насильства в сім'ї. *Соціально-педагогічна підтримка сім'ї з дитиною* : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару (Запоріжжя, 20 березня 2018 р.). Запоріжжя : НЗУ, 2018. С. 26–28.
 29. Тригуба В. В. Психологічні особливості прояву агресивної поведінки підлітків у взаємодії з однолітками. *Молодь у сучасній психології* : матеріали XII Всеукр. наук.-практ. конф. (Суми, 20 квітня 2023 р.). Суми, 2023. С. 115–118.
 30. Брецько І. І., Буртин М. І., Бучмей І. І. Вплив стосунків у сім'ї на агресивність у дітей. *Становлення особистості професіонала у постковідному просторі* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Мукачєво, 12–13 трав. 2022 р.). Мукачєво, 2022. С. 26–28.
 31. Ворона С. В. Феномен агресивної поведінки в підлітковому віці. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 5 квіт. 2019 р.). Харків, 2019. С. 294–296.
 32. Saatchi, B., Agbayani, C.J.G., Clancy, S.L., & Fortier, M.A. Measuring irritability in young adults: An integrative review of measures and their psychometric properties. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 2023. 30(1), 35–53
 33. Зінченко Д. С. Аналіз стану соціально-педагогічної корекції агресивної

- поведінки підлітків. *Науковий пошук молодих дослідників*. 2020. № 6. С. 32–39.
34. Кременчуцька М. К., Жиліч Н. Р. Агресивність у системі особистісних чинників вибору механізмів психологічного захисту під час воєнних подій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. 2023. № 3. С. 13–19.
35. Орос О. Б. Агресивна та насильницька поведінка серед дітей підліткового віку. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*. 2018. Вип. 2 (38). С. 90–96.
36. Попелюшко Р. Теоретичний аналіз впливу життєвих обставин на прояви агресивної поведінки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Психологічні науки*. 2023. Вип. 21 (66). С. 61–69.
37. Суржан Т. О. Напрями соціально-педагогічної роботи з корекції девіантної поведінки учнів закладу загальної середньої освіти. *Науковий пошук молодих дослідників*. 2020. № 6. С. 154–160.
38. Капська А. Й., Грищенко С. В. *Технології роботи соціального педагога в зарубіжних країнах* : навч. посіб. Київ : Слово, 2021. 248 с.
39. Капська А. Й. *Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю* : навч.-метод. посіб. Київ : УДЦССМ, 2021. 220 с.
40. Карпінська Т. Основні методи та прийоми попередження і контролю агресивної поведінки. *Психологія і суспільство*. 2020. № 4 (42). С. 104–110.
41. Левандівська Л. В. Психолого-педагогічна корекція агресивної поведінки в старшому підлітковому віці. *Концепт*. 2020. № 1. С. 1–6.
42. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: Наук.-метод. посіб. Київ, Видавнича група «Атопол». 2021. 274 с.
43. Мелоян А. Е. Аналіз феномена агресії в психологічних дослідженнях. *Психологія*. 2020. Вип. 7. С. 126–130.
44. Нурмухаметова І. Ф., Галяутдінова С. І. Розуміння агресивності і вікова динаміка її проявів. *Вісник Башкирського університету*. 2019. № 14. С. 132–139.

- 45.Павелків В. Р. Проблеми агресії в зарубіжній літературі. *Актуальні проблеми психології. Організаційна психологія. Соціальна психологія*. 2020. Вип. 12. С. 115–118.
- 46.Павелків В. Р. Розробка комплексу методик психодіагностики відхильної поведінки підлітків. *Наука і освіта*. 2018. № 6. С. 197–199.
- 47.Попередження, виявлення і подолання випадків насильства та жорстокого поводження з дітьми : метод. посіб. / за ред. О. В. Безпалько. Київ : К.І.С., 2020. 242 с.
- 48.Hahn S. The effects of locus of control on daily exposure, coping and reactivity to work interpersonal stressors: A diary study. 2020. Vol. 29. P. 729–748.
- 49.Inkeles A., Leiderman H. An approach to the study of psychosocial maturity. *International Journal of Comparative Sociology*. 2021. Vol. 39, Iss. 1. P. 52–76.
- 50.Frontiers | The relationship of inclusive climate and peers' attitude on children with disabilities in China: A mediating role of empathy / W. Fu et al. *Frontiers*. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1034232/full> (date of access: 17.05.2026).
- 51.Зв'язок інклюзивного клімату та ставлення однолітків до дітей з інвалідністю в Китаї: посередницька роль емпатії. *Home*. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9794745/> (date of access: 17.05.2026).
- 52.Ben Raqa O., Bassiri M., Lotfi S. Adapted pedagogical strategies in inclusive physical education for students with special educational needs: a systematic review. *Physical Education and Sports Pedagogy*. 2025. Vol. 29(2). P. 67–85.
- 53.Darmadi I. R., Badayai A. R. The relationship between emotional dysregulation and aggressive behavior among adolescents. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2021. Vol. 11(6). P. 1054–1064.
- 54.Hidayat R. A., Ihsan F., Nugroho S., Edmizal E. Inclusive physical education learning strategies for students with special needs in senior high school: literature review. *Indonesian Journal of Physical Education*. 2024. Vol. 20(1). P. 65–79.
- 55.Jesina O., Baloun L., Kudlacek M., Dolezalova A., Badura P. Association

between exclusion from physical education and bullying among pupils with specific developmental learning disorders. *International Journal of Public Health*. 2022. Vol. 67. Article 1604161.

56. Pinchak N. P. The paradox of school social organization: positive school climate, friendship network density, and violence among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*. 2024. Vol. 53(11). P. 2623–2641.
57. Shen L., Jiang S., Tang S. Effectiveness of school-based programs on aggressive behavior among children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice*. 2024. Vol. 34(1). P. 77–95.
58. Інклюзивне навчання як умова соціальної адаптації дітей з особливими потребами. *Електронна бібліотека Житомирського державного університету - Електронна бібліотека Житомирського державного університету*.
URL: <https://eprints.zu.edu.ua/30757/1/Борейко%20О.М..pdf> (дата звернення: 17.05.2026).

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу між показниками агресивності, емоційного інтелекту та стилями поведінки у конфлікті

Показник и	Вербал ьна агресія	Фізич на агресі я	Емоцій на агресія	Самоагр есія	Конкурен ція	Уникан ня	Компро міс	Співпр аця
Розумінн я власних емоцій	-0,38	-0,31	-0,42	0,24	-0,29	0,18	0,36	0,44
Розумінн я емоцій інших людей	-0,41	-0,35	-0,39	0,20	-0,33	0,14	0,40	0,48
Управлін ня власними емоціями	-0,46	-0,40	-0,44	-0,12	-0,37	-0,09	0,42	0,51
Управлін ня емоціями інших	-0,34	-0,28	-0,31	0,16	-0,24	0,12	0,38	0,45
Контроль емоційно ї експресії	-0,43	-0,36	-0,40	-0,10	-0,35	-0,06	0,39	0,47
Загальни й рівень агресивн ості	0,74	0,69	0,71	0,33	0,58	0,41	-0,29	-0,46
Рівень емоційно го інтелекту	-0,52	-0,47	-0,50	-0,08	-0,39	-0,11	0,44	0,56