

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД  
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»  
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ

Кафедра психології

На правах рукопису

**ВОРОБІЙОВ КИРИЛО ОЛЕГОВИЧ**

**СИТУАЦІЙНІ ТА ІНДИВІДУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНІ  
ДЕТЕРМІНАНТИ АГРЕСИВНИХ ПРОЯВІВ ОСОБИСТОСТІ В  
СИТУАЦІЇ ПРОВОКУВАННЯ АГРЕСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Спеціальність: 053 «Психологія»  
(код) (назва спеціальності)  
Освітня програма Психологія  
(назва)  
Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня бакалавр

Науковий керівник: Пріснякова Л.М.,  
канд. психол. наук, доцент  
Виконав: Воробійов К.О.

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ  
Протокол засідання кафедри психології  
№ 10 від 15.01.2024  
Завідувач кафедри психології  
Людмила ПРИСНЯКОВА  
(ім'я, ПРІЗВИЩЕ)

*Нерискокетрель С.М.*

Дніпро, 2024

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД  
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»  
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ**

Кафедра психології  
Освітній ступінь бакалавр  
Спеціальність 053 «Психологія»  
Освітня програма Психологія

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Завідувач кафедри психології  
*Людмила ПРІСНЯКОВА*  
« 12 » 02 2024 року

**ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ  
ВОРОБИЙОВ КИРИЛО ОЛЕГОВИЧ**

1. Тема роботи: «Ситуаційні та індивідуально-особистісні детермінанти агресивних проявів особистості в ситуації провокування агресії у молодших школярів».

2. Науковий керівник роботи: Пріснякова Л.М., канд. психол. наук, доцент  
Затверджені наказом вищого навчального закладу від « » 20\_\_ року №

3. Строк подання роботи на кафедру: 12.02.24р.

4. Мета кваліфікаційної роботи: вивчити особливості взаємозв'язку та структури психологічних детермінант агресивних проявів особистості з врахуванням статевих відмінностей.

5. Завдання кваліфікаційної роботи

на основі теоретичного аналізу проблеми агресивних проявів особистості, їх функціонального призначення, аналізу підходів до розв'язання проблеми ролі психологічних чинників поведінкових проявів визначити схему та напрямок дослідження психологічних детермінант агресивних проявів особистості;

розробити методичний інструментарій та підібрати систему методичних процедур, адекватних меті дослідження;

розкрити залежність агресивних проявів особистості від ситуаційної детермінанти - статі особи, що провокує агресію;

виявити структуру індивідуально-особистісних детермінант агресивних проявів;

### КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

| № з/п | Назва етапів дипломного проекту (роботи) | Строк виконання етапів проекту (роботи) | Примітка |
|-------|--|---|----------|
| 1.    | Вступ                                    | жовтень                                 | виконано |
| 2.    | I Розділ                                 | Листопад-грудень                        | виконано |
| 3.    | II Розділ                                | січень                                  | виконано |
| 4.    | Робота в цілому                          | лютий                                   | виконано |

Науковий керівник \_\_\_\_\_

ПРИСНЯКОВА Л.М.

Здобувач вищої освіти \_\_\_\_\_

ВОРОБИЙОВ К.О.

Дата видачі завдання . 16 . 09 . 2023р.

## АНОТАЦІЯ

Воробйов К. О. Ситуаційні та індивідуально-особистісні детермінанти агресивних проявів особистості в ситуації провокування агресії у молодших школярів / Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня «бакалавр» за спеціальністю 053 Психологія (освітньо-професійна програма «Психологія». ВНПЗ ДГУ, Дніпро, 2024\_\_.

### Зміст анотації

Прояви агресії, зокрема вербальної, в дитячих, учбових закладах, в повсякденному житті як дітей, так і дорослих є проблемою, яка все більше хвилює теоретиків і практиків. Надто агресивні люди, дорослі чи діти, чоловіки чи жінки, мають тенденцію до різних проявів антисоціальної поведінки. Зниження цінності людського життя, поширення бездуховності, немотивовані вбивства, непояснювальна жорстокість – одна з характеристик нашого суспільства.

Потреба в дослідженні особливостей агресивних проявів особистості залежно від ситуаційних та індивідуально-особистісних детермінант з метою прогнозу ймовірних варіантів порушень поведінки і розробки методичних рекомендацій щодо конкретизації заходів і засобів, спрямованих на їх профілактику і корекцію.

**Об'єкт дослідження:** агресивні прояви особистості.

**Предмет дослідження:** ситуаційні та індивідуально-особистісні детермінанти агресивних проявів особистості в ситуації провокування агресії у молодших школярів.

**Мета дослідження** – вивчити особливості взаємозв'язку та структури психологічних детермінант агресивних проявів особистості з врахуванням статевих відмінностей.

**Завдання дослідження.** Для досягнення поставленої мети були конкретизовані завдання:

1. На основі теоретичного аналізу проблеми агресивних проявів особистості, їх функціонального призначення, аналізу підходів до розв'язання проблеми ролі психологічних чинників поведінкових проявів визначити схему та напрямок дослідження психологічних детермінант агресивних проявів особистості.
2. Розробити методичний інструментарій та підібрати систему методичних процедур, адекватних меті дослідження.
3. Розкрити залежність агресивних проявів особистості від ситуаційної детермінанти – статі особи, що провокує агресію.
4. Виявити структуру індивідуально-особистісних детермінант агресивних проявів.
5. Визначити статеві відмінності в структурі індивідуально-особистісних детермінант агресивних проявів.

Для вирішення поставлених завдань використовувався **комплекс методів**: емпіричні методи (тестування та опитування), статистичні методи обробки даних (кореляційний, факторний, однофакторний дисперсійний аналізи, критерій Хі-квадрат Пірсона), якісний метод обробки даних (аналіз і синтез отриманих даних, їх систематизація та порівняння з результатами інших досліджень).

Тестування здійснювалось за методиками, спрямованими на діагностику широкого спектру індивідуально-психологічних характеристик (рівня вираженості агресивних та ворожих реакцій, властивостей особистості, міжособистісних відносин, самоактуалізації особистості).

Особливості прийняття функцій власної агресії та способи реагування на провокацію агресії досліджувалися за допомогою опитування та розробленої дослідницької анкети.

**Практична цінність** роботи полягає в тому, що результати дослідження можуть бути використані у процесі подальшої розробки проблем агресії. Зміст теоретичної і практичної частин роботи може бути використаний в процесі читання лекцій та спецкурсів з психології.

## ABSTRACT

Vorobyov K. O. Situational and individual-personal determinants of aggressive manifestations of the personality in the situation of provoking aggression in younger schoolchildren / Qualification work for obtaining an educational degree "bachelor" in the specialty 053 Psychology (educational and professional program "Psychology". VNPZ DSU, Dnipro, 2024\_\_\_\_ .

### Abstract content

Manifestations of aggression, in particular verbal, in children's and educational institutions, in the everyday life of both children and adults, is a problem that is increasingly worrying theorists and practitioners. Overly aggressive people, adults or children, men or women, tend to exhibit various manifestations of antisocial behavior. Reducing the value of human life, the spread of lack of spirituality, unmotivated murders, inexplicable cruelty are one of the characteristics of society.

The need to study the characteristics of aggressive manifestations of personality depending on situational and individual personal determinants in order to predict possible variants of behavioral disorders and develop methodological recommendations for specifying measures and means aimed at their prevention and correction.

**Study object:** aggressive manifestations of personality.

**Study subject:** situational and individual personal determinants of aggressive personality manifestations in situations of provoking aggression in primary schoolchildren.

**Study purpose** is to study the features of the relationship and structure of psychological determinants of aggressive personality manifestations, taking into account gender differences.

**Study tasks.** To achieve the goals, the tasks were specified:

1. Based on a theoretical analysis of the problem of aggressive manifestations of personality, their functional purpose, analysis of approaches to solving the

problem of the role of psychological behavioral manifestations, determine the scheme and direction of research into the psychological determinants of aggressive manifestations of personality.

2. Develop methodological tools and select a system of methodological procedures that are adequate to the objectives of the study.
3. To reveal the dependence of aggressive manifestations of personality on the situational determinant - the gender that provokes aggression.
4. To identify the structure of individual and personal determinants of aggressive manifestations.
5. To determine gender differences in the structure of individual and personal determinants of aggressive manifestations.

To solve the problems, a set of methods was used: empirical methods (testing and survey), statistical methods of data processing (correlation, factor, one-way analysis of variance, Pearson Chi-square test), qualitative method of data processing (analysis and synthesis of the data obtained, their systematization and comparison with the results of other studies).

Testing was carried out using methods aimed at diagnosing a wide range of individual psychological characteristics (the level of severity of aggressive and hostile reactions, personality traits, interpersonal relationships, self-actualization of the individual).

Features of accepting the functions of one's own aggression and ways of responding to the provocation of aggression were studied using a survey and a developed research questionnaire.

**The practical value** of the work lies in the fact that the research results can be used in the process of further development of problems of aggression. The content of the theoretical and practical parts of the work can be used in the process of giving lectures and special courses in psychology.

## ЗМІСТ

|   |              |
|---|--------------|
| <b>ВСТУП.....</b>   | <b>9</b>     |
| <b>РОЗДІЛ I. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АНАЛІЗУ АГРЕСИВНОГО РЕАГУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ.....</b>                 | <b>15</b>    |
| 1.1. Теоретичний аналіз психологічних підходів до визначення агресивних проявів.....                  | 15           |
| 1.2. Основні теоретичні засади дослідження функціонального призначення агресії в житті людини .....   | 28           |
| 1.3. Характерні риси особистісного розвитку в молодшому шкільному віці..                              | 37           |
| <b>Висновок до першого розділу.....</b>   | <b>57</b>    |
| <b>РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....</b> | <b>59</b>    |
| 2.1. Методи та методика дослідження.....  | 59           |
| 2.2. Учасники емпіричного дослідження .....   | 62           |
| 2.3. Результати діагностики та їх аналіз .....  | 63           |
| <b>Висновок до другого розділу.....</b>   | <b>93</b>    |
| <b>РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА ПО ЗМЕНШЕННЮ ПРОЯВІВ АГРЕСІЇ В УЧНІВ 4 -5 КЛАСІВ НВК № 51.....</b>   | <b>96</b>    |
| <b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....</b>   | <b>118</b>   |
| <b>СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ.....</b>   | <b>.....</b> |
| <b>ДОДАТКИ.....</b>   | <b>.....</b> |



## ВСТУП

Прояви агресії, зокрема вербальної, в дитячих, учбових закладах, в повсякденному житті як дітей, так і дорослих є проблемою, яка все більше хвилює теоретиків і практиків. Надто агресивні люди, дорослі чи діти, чоловіки чи жінки, мають тенденцію до різних проявів антисоціальної поведінки. Зниження цінності людського життя, поширення бездуховності, немотивовані вбивства, неояснювальна жорстокість – одна з характеристик нашого суспільства.

Інтерес психологів до проблеми агресії обумовлений необхідністю формування вмінь людини регулювати власні емоційні реакції, керувати ними, що важливо, як для психічного, так і для фізичного здоров'я людини в контексті проблеми попередження стресових станів, агресії як наслідку низького рівня сформованості “емоційної культури”. За даними зарубіжних вчених, в багатьох суспільствах різні форми соціального стресу підвищують кількість пов'язаних з насиллям злочинів.

Людина під час навчання, відпочинку, у процесі трудової діяльності стикається з комплексом соціальних та біологічних факторів. Важливе місце серед них займають психотравмуючі чинники. Фізичне здоров'я великою мірою залежить від душевного стану людини, врівноваженості почуттів, подолання емоційних конфліктів тощо. Визначальним моментом виникнення жорстокості, агресії людей є соціальні фактори. Масові приклади з історії розвитку суспільства і суспільних відносин можуть підтвердити це положення. В цивілізованому ХХІ столітті вражає зростання агресії, жорстокості та насилля.

В нашій країні під час перехідного до ринкових відносин періоду тривожним є поглиблення соціального психотравматизму. Кожний день агресія спричинює незліченні страждання. Люди стають жертвами дискримінації, насилля, нападів, вбивств тощо. Агресія є одним з факторів, що визначає різні психічні відхилення. Ця проблема може приймати різноманітні

форми: холодна безмовна ненависть, сарказм, дратування, гнів, обурення, жорстокість, озлоблення, сліпа лють, уїдливі зауваження, агресивні фантазії, саморуйнівна поведінка тощо.

Аналіз сутності явища агресії, особливостей агресивних проявів залежно від ситуаційних та індивідуально-особистісних детермінант дає можливість зрозуміти психологічні особливості агресивної поведінки особистості, сприяє прогнозуванню проявів агресії у конфліктних обставинах, а також розробці ефективних засобів психокорекційної роботи з метою попередження агресивності особистості.

В зарубіжній та вітчизняній психологічній літературі аналізуються особливості критичних ситуацій та емоційні переживання, спричинені впливом цих ситуацій на людину (О.Г. Антонова-Турченко, Н.М. Ануфрієва, О.І. Донцов, Т.А. Полозова, О.А. Донченко, Т.М. Титаренко, А.В. Калуєв, Т.С. Кириленко, А.Б. Коваленко, І.О. Вахоцька, М.В. Нестеренко, А.І. Чоботарь, О.Б. Елькінбард, Г. Сельє, В.О. Татенко, Л.М. Юр'єва, R.S. Lazarus, P.A. Resick, S. Rosenzweig та інші). Підкреслюється, що імпульсивні (чи експресивні) прояви агресії людини часто є реакціями на певні особливості ситуації. Результати лабораторних експериментів зарубіжних психологів свідчать про сильний вплив прямої провокації, вербальної чи фізичної, на актуалізацію агресії.

Розвиток єдиного підходу до розкриття сутності поняття “агресії” передбачає необхідність виділення та розуміння різних статусів агресії: агресії як психічного стану, агресії як властивості особистості, агресії як об'єкту потреби та агресії як поведінкового прояву. Стимулювання агресії, агресію, гнів, ворожість і агресивність необхідно розглядати як окремі, різні, хоча і взаємопов'язані феномени. Значна частина зарубіжних (Е. Аронсон, Р. Берн, Д. Річардсон, К. Бютнер, К.Е. Ізард, Г. Паренс, Ф.С. Перлз, Х. Хекхаузен, А. Campbell, J.T. Tedeschi та інші) та вітчизняних (М.В. Алфімова, В.І. Трубніков, М.Л. Бутовська, І.Б. Бойко, Н.А. Дубинко, В.М. Крайнюк, М.Д. Левітов, О.К. Осницький, А.О. Реан, Ф.С. Сафуанов, О.О. Смирнова, Г.Р. Хузєєва, С.Г.

Шебанова та інші) досліджень присвячена розгляду особливостей феноменів агресії та агресивності. Причому, як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології недостатньо досліджене питання, коли і чому той чи інший з цих феноменів значущо пов'язаний з будь-яким іншим, а також, коли і чому їх взаємозв'язок виявляється слабо вираженим.

В науці поки ще не існує загальноприйнятої теорії агресії. Жодна з концепцій з цієї проблематики не може поки претендувати за своїм пояснювальним потенціалом на вичерпне пояснення агресивної поведінки людини. Тому необхідно поглиблювати теоретичні уявлення про природу агресивних проявів.

Як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології увага приділяється розгляду функціонального призначення агресивних проявів особистості (Е. Аронсон, А. Бандура, М.Д. Левітов, К. Лоренц, Н.Ю. Максимова, К.Л. Милютіна, А.О. Реан, З. Фрейд, Е. Фромм, З. Шасварі, R. Ardrey, L. Berkowitz, G. Borgia, A. Buss, J. Dollard, L. Doob, N. Miller, O. Mowrer, R. Sears, S. Feschbach, G. Rochlin, L.J. Saul та інші). Деякі дослідники вважають, що зростаюча в суспільстві готовність застосовувати агресію пов'язана із збільшенням кількості людей, що вважають себе як таких, що мають право мстити тим, хто, на їх думку, вчинив з ними несправедливо. Разом з тим в психологічній літературі не достатньо досліджений зв'язок особливостей прийняття особистістю функцій власної агресії з індивідуально-психологічними характеристиками та практично відсутні відомості щодо зв'язку особливостей прийняття особистістю функцій власної агресії з особливостями реагування на провокацію особою чоловічої (жіночої) статі.

Предметом дискусій останніх років стали відмінності в проявах агресії у представників обох статей. Вказується, що відмінності в агресивній поведінці в цілому між чоловіками та жінками остаточно не з'ясовані. Статистикою показано, що жінки значно частіше стають жертвами подружнього насилля та сексуальної агресії. Важливого значення набувають дослідження обумовленості агресії статевими характеристиками об'єкта

провокації. В експериментах зарубіжних психологів показано, що на збільшення ймовірності агресії чоловіків по відношенню до жінок впливають наступні фактори: страх у чоловіків виглядати “гірше інших” в очах жінки; страх у чоловіків від зневаження, що виказує жінка; однозначне сприймання загрози, що йде від жінки.

Разом з тим у вітчизняній та зарубіжній психології практично відсутні відомості про обумовленість агресивних проявів особистості подвійною детермінацією: індивідуально-особистісними (особистісними властивостями, прагненням до самоактуалізації, особливостями міжособистісних стосунків, особливостями прийняття функцій власної агресії та статтю особистості, що реагує на провокацію) та ситуаційними (статтю особи, що провокує агресію) чинниками.

Як зазначають психологи з метою розширення знань і можливостей щодо прогнозування різних боків поведінки необхідно враховувати як внутрішні, так і зовнішні фактори.

Деякі дослідники стверджують, що реакції людей в значній мірі обумовлені ситуаційними факторами. Інші вчені зазначають, що особистісні фактори відіграють важливу роль в багатьох моделях поведінки, в число яких входить і агресія.

На нашу думку, для розуміння і прогнозування агресивної поведінки необхідно враховувати як ситуаційні, так і індивідуально-особистісні чинники, що дозволяє працювати за схемою “ситуація – особистість – реакція”.

Таким чином, є нагальна потреба в дослідженні особливостей агресивних проявів особистості залежно від ситуаційних та індивідуально-особистісних детермінант з метою прогнозу ймовірних варіантів порушень поведінки і розробки методичних рекомендацій щодо конкретизації заходів і засобів, спрямованих на їх профілактику і корекцію.

Об’єкт дослідження: агресивні прояви особистості.

Предмет дослідження: ситуаційні та індивідуально-особистісні детермінанти агресивних проявів особистості в ситуації провокування агресії у молодших школярів.

Мета дослідження – вивчити особливості взаємозв'язку та структури психологічних детермінант агресивних проявів особистості з врахуванням статевих відмінностей.

Завдання дослідження. Для досягнення поставленої мети були конкретизовані завдання:

1. На основі теоретичного аналізу проблеми агресивних проявів особистості, їх функціонального призначення, аналізу підходів до розв'язання проблеми ролі психологічних чинників поведінкових проявів визначити схему та напрямок дослідження психологічних детермінант агресивних проявів особистості.
2. Розробити методичний інструментарій та підібрати систему методичних процедур, адекватних меті дослідження.
3. Розкрити залежність агресивних проявів особистості від ситуаційної детермінанти – статі особи, що провокує агресію.
4. Виявити структуру індивідуально-особистісних детермінант агресивних проявів.
5. Визначити статеві відмінності в структурі індивідуально-особистісних детермінант агресивних проявів.

Для вирішення поставлених завдань використовувався комплекс методів: емпіричні методи (тестування та опитування), статистичні методи обробки даних (кореляційний, факторний, однофакторний дисперсійний аналізи, критерій Хі-квадрат Пірсона), якісний метод обробки даних (аналіз і синтез отриманих даних, їх систематизація та порівняння з результатами інших досліджень).

Тестування здійснювалось за методиками, спрямованими на діагностику широкого спектру індивідуально-психологічних характеристик

(рівня вираженості агресивних та ворожих реакцій, властивостей особистості, міжособистісних відносин, самоактуалізації особистості).

Особливості прийняття функцій власної агресії та способи реагування на провокацію агресії досліджувалися за допомогою опитування та розробленої дослідницької анкети.

Практична цінність роботи полягає в тому, що результати дослідження можуть бути використані у процесі подальшої розробки проблем агресії. Зміст теоретичної і практичної частин роботи може бути використаний в процесі читання лекцій та спецкурсів з психології.

Робота складається із вступу, розділів, висновків, списку використаних джерел.

# РОЗДІЛ І

## ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АНАЛІЗУ АГРЕСИВНОГО РЕАГУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

### 1.1. Теоретичний аналіз психологічних підходів до визначення агресивних проявів

На сьогоднішній день в світовій науці відсутнє однозначне трактування та визначення феномену агресії через складність та багатогранність цього явища. Суперечливість точок зору, різноманіття теорій вимагає порівняння та узагальнення наукових результатів, отриманих різними дослідниками, щодо визначення понять “агресія” та “агресивність”.

Розглянемо основні теоретичні підходи щодо дефініцій агресії та з’ясуємо статус агресії як психологічного явища.

Почнемо аналіз агресії як емоційного прояву.

Як вказує Л. Берковіц агресію можна розглядати як емоційний прояв. Вчений розглядає емоційну агресію як таку, що викликається інтенсивними внутрішніми фізіологічними та моторними реакціями індивіда. Внутрішнє збудження стимулює агресію (чи агресивну тенденцію), яка викликає спроби завдати шкоду жертві . Такий стан інтенсивного збудження штовхає людину на фізичну чи вербальну атаку.

Всі можливі статуси емоції як психічного явища, згідно Е.І. Кіршбаум та А.І. Єремєєвої можна узагальнити наступним чином: емоція як самостійний психічний процес, емоція як складова частина психічних процесів, емоція як властивість, емоція як стан та емоція як об’єкт потреби.

Розглядаючи агресію як емоційний прояв, слід зупинитись на її аналізі як психічного стану, властивості та об’єкту потреби.

Згідно традиційного підходу, психічний стан – це категорія психологічної науки, яка, на відміну від психічних процесів, що є динамічною стороною психіки, і властивостей як усталеність її проявів, відображає певну статичність психіки. Психічний стан характеризується, з одного боку,

детермінованістю зовнішніми чи внутрішніми впливами, а з другого боку, має тісний зв'язок з психічними процесами та індивідуальними особливостями особистості. Стан ніби розчиняється у психічних процесах і психічних властивостях, і водночас у станах розчиняються і знімаються психічні процеси і психічні властивості. У психології поняття стану пов'язується із суперечливістю психічного відображення – його сталістю і змінністю.

Агресію слід вивчати як певний психічний стан. Згідно М.Д. Левітову, в ньому у відповідності з традиційною номенклатурою можна виділити пізнавальний, емоційний та вольовий компоненти. На його думку, дуже значним в агресивному стані є емоційний компонент. Розглянемо, з якими емоційними переживаннями пов'язана агресія.

Агресивні прояви поєднані з гнівом та ворожістю. Проаналізуємо зв'язок агресії з ворожістю.

В світовій літературі термін “ворожість” поки ще не отримав однозначного визначення і трактується різними авторами по-різному.

На основі аналізу теоретичних джерел можна виділити декілька психологічних підходів до проблеми визначення проявів ворожості, в межах яких можна розглядати найбільш відомі теорії міжособистісної ворожості:

1. Розуміння ворожості як негативного відношення до оточуючого середовища (в першу чергу до людей), що включає когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти;
2. Розуміння ворожості як особистісної риси, яка проявляється в схильності особистості відчувати себе в опозиції до оточуючих і бажання їм зла.

Як вказує М.Д. Левітов, часто ворожість і агресивність поєднуються, але не завжди. Не всі люди, ворожо настроєні до інших, обов'язково агресивні.

Звичайно, хоча і не завжди, ворожість включає образи чи думки про заподіяння шкоди об'єкту ворожості. На думку Л. Берковіца, ворожість можна визначити як негативну установку до іншої людини чи групи людей, яка знаходить свій вираз в надзвичайно несприятливій оцінці свого об'єкту – жертви.



А. Buss теж пов'язував ворожість з негативними почуттями. До негативних почуттів він відносив образу (як заздрість) та ненависть до оточуючих за дійсні і вигадані дії. Згідно L.J. Saul , ненависть є одним з видів ворожості. Почуття заздрості у поєднанні з ревністю може також включати гнів і потенційний напад . Як вказує К.Е. Ізард , агресія іноді може запускатися і підтримуватися емоціями, що входять в комплекс ворожості, а саме: гнівом, огидою та презирством. На думку L.J. Saul , ворожість, як правило, супроводжується у людей емоцією гніву та може коливатися в інтенсивності від погляду чи поширення чуток до мстивості, люті, жорстокості та вбивства. В свою чергу Л. Берковіц вказує, що гнів супроводжує, але не породжує емоційну агресію. На думку М.Д. Левітова , емоційний стан при агресії тільки до гніву не зводиться: не завжди агресія супроводжується гнівом, і не будь-який гнів призводить до агресії. Особливий відтінок агресивному стану надають переживання злості, мстивості та недоброзичливості.

Як вказує А. Кемпінські, різноманітність форм поведінки в тваринному, а також людському світі можна визначити схематично через два рухові вектори: “до” та “від” оточуючого світу. При цьому, на його думку, негативна антиципація, чи установка “від” оточуючого світу, містить в собі дві можливості: чи “я знищу світ”, чи “сам буду ним знищений”. Втеча і агресія, а також відповідні їм почуття страху та ненависті стоять дуже близько одне до одного, а часто взагалі нероздільні.

В психологічній літературі також остаточно ще не з'ясовані механізми ворожості.

Багатоманітні прояви ворожості можуть бути зведені до семи головних категорій . Ці категорії, на думку L.J. Saul, залежать від того, в якій мірі людина може свідомо та несвідомо допускати ворожі імпульси, а також діяти ворожо. Розглянемо ці механізми.

Вираження ворожості може бути антисоціальним, особистісним та соціальним.

Антисоціальна поведінка, спрямована на інших індивідів і суспільство, охоплює:

1. Кримінальний механізм, згідно якому ворожість приймається людиною, її “Я” і “Над-Я” та обдуманно спрямовується в антисоціальній формі.

2. Криміноїдний механізм, згідно якому ворожість не повністю приймається людиною, яка не застосовує ворожих дій прямо, в антисоціальній формі, але готова діяти ворожо непрямо і в межах закону.

3. Невротичний кримінальний механізм, в якому людина дозволяє собі пряму, антисоціальну поведінку, але не повністю приймає її і карає себе за неї різними способами.

Особистісні способи керування ворожістю, згідно L.J. Saul, включають ворожу поведінку, спрямовану на інших індивідів, але не проти суспільства:

4. Механізм невротичного характеру, згідно якому людина в своїй поведінці дотримується моделі, де ворожість є неадекватно заглушеною; людина діє ворожо непрямо і не в антисоціальній формі, причому така поведінка виступає причиною її страждання.

5. Механізм класичного неврозу, згідно якому ворожість, заглушена людиною неуспішно, викликає у неї специфічні невротичні симптоми; людина проявляє ворожі дії непрямо і не в антисоціальній формі.

Особистісні механізми також включають стримування ворожості всередині індивіда без прямого вираження ворожих дій проти інших:

6. Психосоматичний механізм, згідно якому людина, яка залишається зовнішньо спокійною і ввічливою, в той же час охоплена всередині ворожістю, яка викликає у неї фізичні симптоми, наприклад, підвищення кров'яного тиску; ворожість не спрямована прямо чи непрямо проти інших людей чи суспільства.

Соціальне стримування ворожості включає:

7. Механізми, завдяки яким ворожість сублімується і використовується конструктивно для добробуту індивідів та суспільства .

Таким чином, прояви ворожості можуть бути класифіковані по рангу від повної злочинності, через зміну ступенів і форм заглушення ворожості, до трансформації деструктивної ворожості в соціально конструктивну поведінку. Іншими словами, прояви ворожості розташовуються в порядку від прямих, відкритих ворожих дій проти інших індивідів і суспільства через більш чи менш стриману, скриту ворожість до дійсно соціальної конструктивної діяльності на благо індивідів і суспільства.

Отже, ворожість як опозиційне відношення до оточуючого середовища має зв'язок з негативними емоціями і може мати зв'язок з поведінковими проявами у вигляді агресії.

Як можна було побачити, емоційний компонент в агресивному стані представлений негативними переживаннями.

Проаналізуємо наступний статус агресії: агресія як властивість особистості.

Згідно Е.І. Кіршбаум та А.І. Єремєєвої, емоція як властивість надає поведінці індивідуального забарвлення.

В клінічних дослідженнях під “агресивністю” розуміють рису особистості, індивідуальну особливість, симптом психічного розладу .

Під агресивністю А.О. Реан розуміє властивість особистості, що виражається в готовності до агресії. На його думку, агресивність – це готовність особистості до агресивних дій у відношенні іншої людини. Така готовність до агресивних дій, в свою чергу, забезпечується готовністю сприймати та інтерпретувати поведінку іншої людини відповідним чином. В цьому плані, очевидно, можна говорити про потенційно агресивне сприймання і потенційно агресивну інтерпретацію як про стійку особистісну особливість світосприйняття і світорозуміння.

Л. Берковіц визначає агресивність як відносно стабільну готовність до агресивних дій в самих різних ситуаціях. Згідно Ф.С. Сафуанову , агресивність можна розглядати в трьох планах. В багатьох випадках вона виступає як мотиваційна тенденція, внутрішнє спонукання до здійснення агресивних дій.

Закріплена як звичний спосіб поведінки в певних життєвих ситуаціях, ця тенденція виступає вже як риса особистості. Якщо ж агресивність в повсякденному житті проявляється не в звичних ситуаціях, а тільки при фруструючих обставинах, ми можемо розглядати її як реактивну.

Агресивність характеризується наявністю деструктивних тенденцій в основному в області суб'єктно-суб'єктних відносин.

Таким чином, агресивність можна визначити як властивість особистості, що, по-перше, виступає як мотиваційна тенденція, внутрішнє спонукання до здійснення агресивних дій, по-друге, відображає відносно стабільну готовність до агресивних дій в самих різних ситуаціях за наявності потенційно агресивного сприймання та потенційно агресивної інтерпретації як стійкої особистісної особливості світосприйняття та світорозуміння, по-третє, характеризується наявністю деструктивних тенденцій у відносинах з іншими людьми.

В розгляданні емоції як процесу, стану, властивості на перший план висувається її службова, супровідна функція. Тобто, в даному випадку емоції цінні як засіб. Але ми можемо говорити і про емоції як самостійну цінність. Ще З. Фрейд вказував, що принцип задоволення є головним принципом життєдіяльності організму. В свою чергу Б.І. Додонов зазначає, що навіть серйозні та відповідні види діяльності здійснюються в відомій мірі заради бажаних переживань.

Отже, агресія як емоційний прояв теж може розглядатись як об'єкт потреби, котрий виступає метою і мотивом поведінки. Можна навести наступний приклад: агресор переживає радісне, приємне почуття, патологічним виразом якого є садизм.

Таким чином, агресія може мати наступні статуси: агресія як психічний стан, як властивість особистості та як об'єкт потреби.

Розглянемо та проаналізуємо агресію як поведінковий прояв.

Агресія – мотивована деструктивна поведінка, що протирічить нормам і правилам співіснування людей в суспільстві, завдає шкоду об'єктам нападу

(живим та неживим), приносить фізичну шкоду людям чи викликає у них психологічний дискомфорт (негативні переживання, стан напруженості, страху, пригніченості тощо).

Отже, агресія – це поведінка, спрямована на нанесення шкоди іншій людині чи групі людей. Російський вчений А.О. Реан вказує, що в рамках етико-гуманістичного підходу агресія як спричинення шкоди іншій людині розглядається як зло, як поведінка, що суперечить позитивній сутності людей.

Р. Берон та Д. Річардсон вважають, що агресію слід розглядати саме як модель поведінки. На їх думку, термін агресія передбачає дії, за допомогою яких агресор намірено завдає шкоди своїй жертві. Крім того, ми можемо говорити про агресію тільки тоді, коли реципієнт чи жертва прагне уникнути подібного з собою поводження.

В межах розуміння агресії як поведінки можна виділити різноспрямовані теоретичні перспективи, кожна з яких по-своєму пояснює походження та сутність агресії.

За еволюційно-генетичним підходом, згідно А.О. Реану, агресія розглядається як біологічно доцільна форма поведінки, що сприяє виживанню та адаптації. Цей підхід об'єднує різні концепції, починаючи з теорії виживання роду і психобіологічної адаптації індивіда, та закінчуючи концепціями соціальної адаптації особистості.

Взагалі одне із ранніх положень стосовно агресії – це те, що дана поведінка за своєю природою переважно інстинктивна, тобто агресія виникає тому, що людська істота генетично або конституційно запрограмована на подібні дії.

Так З. Фрейд пов'язував агресію з вродженим потягом до смерті. Згідно його концепції, смерть є кінцевою метою всього життя. Інстинкт життя в якійсь мірі протистоїть іншій інстинктивній силі – пошуку смерті. Кожний організм прагне знизити нервові збудження до мінімуму. Смерть повністю знімає будь-яке внутрішнє напруження, і, таким чином, всі органічні форми життя прагнуть до смерті. Однак прагнення до повного внутрішнього спокою

зіштовхується з протилежною силою – інстинктом життя. За словами З. Фрейда, “задача лібідо знешкодити руйнівний інстинкт, і воно виконує свою задачу, відвертаючи цей інстинкт назовні... в напрямку об’єктів оточуючого світу”. Отже, інстинктивний потяг до смерті проявляється в агресивному відношенні до інших людей.

До теорії потягів щодо пояснення агресії відноситься і підхід К. Лоренца.

Стосовно агресії К. Лоренц не приймав ідеї З. Фрейда про інстинкт смерті, але дійсно був переконаний, як і З. Фрейд, що люди мають вроджене прагнення нападати на інших.

На думку К. Лоренца, інстинктивні дії здебільшого детерміновані ендогенно як у тварин, так і у людей. Так, в інстинктивних центрах нервової системи організму спонтанно накопичується збудження, і воно примушує організм реагувати на ситуативний стимул особливим способом. Ситуативні стимули “відкривають” чи “вивільняють” в нервовій системі стримуючі механізми, тим самим даючи можливість внутрішньому драйву “виштовхнути” інстинктивну дію назовні.

Ф.С. Перлз стверджує, що агресія в основному є функцією харчового інстинкту. На його думку, тільки коли людина навчиться застосовувати свої агресивні інструменти – зуби – вона може досягнути повноцінного розвитку інстинкту голоду. Її агресія тоді знайде правильне біологічне місце та її не треба буде сублімувати, заглушувати, витіснити і, таким чином, особистість буде гармонізована. Деструктивна тенденція, згідно Ф.С. Перлзу, повинна отримувати свій природний біологічний вихід у використанні зубів. Людство страждає від заглушеної індивідуальної агресії. Як вказує Ф.С. Перлз, відновлення біологічної функції агресії виступає розв’язанням агресивних проблем.

Як вказує Л. Берковіц, головна проблема традиційної концепції інстинкту полягає у відсутності достатньої емпіричної бази. Спеціалісти, що займаються проблемами поведінки як тварин, так і людей, ставлять під сумнів

ряд тверджень К. Лоренца відносно агресивності, а саме: по-перше, стосовно наявності інстинктивних механізмів, що контролюють та стримують агресію у різних видів тварин; по-друге, стосовно інстинктивного центру нервової системи організму, де накопичується збудження: розташування даного центру ще не вдалось виявити; по-третє, стосовно тезису, що агресивна поведінка сама виривається назовні через тиск потягу .

Одним з напрямків еволюційного підходу до агресії є його популярна версія “мисливської гіпотези”, основоположником якої став R. Ardrey . На його думку, в результаті природного добору з’явився новий вид – мисливці. Мисливська природа і складає основу людської агресивності. Мисливський інстинкт, як результат природного добору, в поєднанні з розвитком мозку і появою зброї, що знищує на відстані, сформував людину, як істоту, котра активно нападає на представників свого ж виду.

Слід зазначити, що критично розглядаючи еволюційні теорії, психологи відзначають недостатність доказів та певні протиріччя в них. Так, по-перше, не виявлено генів, що прямо пов’язані з агресивною поведінкою; по-друге, деякі критики докоряли етологам та соціобіологам через те, що в своїх теоріях вони схильні забувати про мінливість людської поведінки; по-третє, викликає сумнів наступний тезис: якщо поведінка існує, то вона повинна бути адаптивною.

Однією з поширених теорій про природу агресивної поведінки є припущення, що агресія бере свій початок у спонуканні. До даного напрямку відноситься теорія агресії, сформульована J. Dollard та іншими , котра відома як теорія фрустрації – агресії.

Згідно з цією теорією, агресія – це результат фрустрацій, розчарування внаслідок неможливості подолання перешкод, які виникають на шляху цілеспрямованих дій суб’єкта.

Дж. Доллард та його колеги розуміли, що не будь-яка фрустрація веде до агресії. Вони пояснювали неагресивні реакції в основному чи надто слабким спонуканням до агресії, чи заглушенням агресивного драйва загрозою

покарання. Н. Міллер вказував ще на один фактор, який може впливати на ймовірність агресивної реакції. Цей фактор пов'язаний з тим, сформовані чи ні у індивіда інші способи реагування на фрустрації. Н. Міллер стверджував, що фрустрації збуджують цілий ряд різних тенденцій, з яких лише одна “запускає” агресивну поведінку.

Очевидне підтвердження положення про те, що між агресією та фрустрацією не існує нерозривного зв'язку, дали результати багатьох емпіричних досліджень.

Отже, незважаючи на те, що положення фрустраційної теорії дають змогу пояснити багато фактів, слід враховувати, що не всі реагують агресією на фрустрацію і агресивність не обов'язково пов'язана з фрустрацією.

Л. Берковіц вніс найбільш значні поправки і уточнення в фрустраційну теорію агресії. Так, вчений вказує, що фрустрація продукує тенденцію до агресії. Негативний афект – головний підбурювач агресивних схильностей. Тобто, на думку Л. Берковіца, фрустрації породжують агресивні тенденції лише в тій мірі, в якій вони переживаються як негативні емоції. Вчений визначає агресію, породжену негативними подіями, як викликану аверсивними стимулами агресію. Сама аверсивна подія збуджує негативний афект. Неприємне переживання автоматично продукує різноманітні експресивно-моторні реакції, почуття, думки та спогади. Л. Берковіц зазначає, що негативний афект генерує як тенденцію до боротьби, так і тенденцію до втечі, але не якусь одну. На думку вченого, когніції (думки, атрибуції та спогади) можуть істотно вплинути на подальші тілесні зміни, моторні реакції та емоційні переживання.

Отже, при аналізі агресивної поведінки людини дуже важливо враховувати роль як емоційних, так і когнітивних процесів.

Згідно когнітивним теоріям агресії, по-перше, характер осмислення чи інтерпретації індивідом дій інших істот здійснює визначальний вплив на його почуття та поведінку, а, по-друге, міра емоційного збудження чи негативний афект, що переживається індивідом, впливає на когнітивні процеси.



Інший психолог D. Zillmann також підкреслює важливість когнітивних процесів, впливаючих на агресивну поведінку, але вказує і на внесок фізіологічного збудження в вираженні агресії [19].

Згідно теорії соціального навічання А. Бандури, агресія розглядається як деяка специфічна соціальна поведінка. На його думку, повний аналіз агресивної поведінки вимагає врахування трьох моментів: способів засвоєння подібних дій; факторів, провокуючих їх появу; за яких умов ці дії закріплюються.

Хоча внесок біологічних факторів не заперечується, в теорії соціального навічання особливо підкреслюється роль навічання шляхом спостереження і безпосереднього досвіду в засвоєнні агресії. На думку А. Бандури, більшість особливостей нашої поведінки розвивається в основному шляхом наслідування моделей.

Таким чином, згідно цієї теорії, агресивність – продукт звичайного навічання.

Згідно А.О. Реану та Я.Л. Коломінському, було б доцільно розрізнявати типи ординарної та парадоксальної соціалізації агресії. Ординарна соціалізація агресії – це безпосереднє засвоєння навичок агресивної поведінки та розвиток агресивної готовності особистості або в результаті прямого, діяльного досвіду, або як наслідок спостереження агресії. За парадоксальної соціалізації агресії відповідні зміни особистості відбуваються незалежно від наявності безпосереднього досвіду агресивної взаємодії чи спостереження агресії.

Згідно А. Еукен та R. Ridder, поведінка називається агресивною при наявності двох обов'язкових умов: по-перше, коли мають місце згубні для жертви наслідки та, по-друге, коли порушені норми поведінки.

Як справедливо вказує Т.Г. Рум'янцева, використання на практиці нормативного підходу виявляється досить складним тому, що погляди людей на агресію пов'язані з прийнятими в даному суспільстві ціннісними

орієнтаціями, і тому будуть явно відрізнятися у людей, що належать до різних верств, груп, статі, віку, світоглядних орієнтацій тощо.

В свою чергу Шасварі Заргуна пропонує історико-психологічний підхід до розуміння сутності агресії. Вчений вказує, що спадковість складає фундамент агресивних дій людини, але її форми, способи, інтенсивність – це результат соціальних умов, культури народів, котра сформувалась на певному соціально-економічному фундаменті. Згідно Шасварі Заргуни, в якості явища культури агресивність своїми психологічними механізмами має підтримання певних її норм, боротьбу проти них, прагнення до встановлення нових норм. При цьому агресивність розглядається як один з історично заданих способів людського існування.

Отже, розглянувши різноспрямовані теоретичні підходи щодо походження та сутності агресії, можна сказати, що агресія як поведінковий прояв – це поведінка, котра характеризується спрямованістю, по-перше, на заподіяння шкоди неживим об'єктам, по-друге, на здійснення дій, які спричиняють шкоду (фізичну, моральну чи матеріальну) живим істотам, які мають мотивацію уникнення такого ставлення.

Таким чином, можна зробити наступний висновок:

1. Аналізуючи основні теорії вітчизняних та зарубіжних психологів щодо визначення агресії, можна виділити наступні підходи щодо статусу агресії як психологічного явища:

- 1) агресія – як психічний стан – на певний час обумовлює ставлення до самої людини і до інших об'єктів (живих та неживих) та характеризується пізнавальним, емоційним та вольовим компонентами;
- 2) агресія – як властивість особистості – по-перше, виступає як мотиваційна тенденція, внутрішнє спонукання до здійснення агресивних дій, по-друге, відображає відносно стабільну готовність до агресивних дій в самих різних ситуаціях за наявності потенційно агресивного сприймання та потенційно агресивної інтерпретації як стійкої особистісної особливості

світосприйняття та світорозуміння, по-третє, характеризується наявністю деструктивних тенденцій у відносинах з іншими людьми;

- 3) агресія – як об’єкт потреби – виступає метою і мотивом поведінки, як самостійна цінність;
- 4) агресія – як поведінковий прояв – це поведінка, котра характеризується спрямованістю, по-перше, на заподіяння шкоди неживим об’єктам, по-друге, на здійснення дій, які спричиняють шкоду (фізичну, моральну чи матеріальну) живим істотам, які мають мотивацію уникнення такого ставлення.

Кожна з цих моделей має право на реалізацію як інформаційна система саморозкриття особистості.

2. Кожна із різноспрямованих теоретичних перспектив в межах розуміння агресії як поведінки дає своє пояснення походження та механізмів агресії.

Теорія інстинкту розглядає агресивну поведінку як природну, вроджену. Теоретики-еволюціоністи вважали, що джерелом агресивної поведінки є інстинкт боротьби, притаманний всім живим істотам, включаючи і людину.

Згідно теорії фрустрації – агресії, агресія розглядається як одна з моделей поведінки, породжена фрустрацією.

Згідно теоріям когнітивних моделей агресії, основними детермінантами агресії виступають емоційні та когнітивні процеси.

Згідно теорії соціального навчання, агресія – це явище соціальне, форма поведінки, засвоєна в процесі спостереження сцен агресії та врахування її очевидних наслідків для агресивної людини.

Нормативний підхід у визначенні поведінки в якості агресивної робить акцент на порушенні норм поведінки.

Згідно історико-психологічному підходу, агресивність має загальний біолого-історичний фундамент та розглядається як один з історично заданих способів людського існування.

3. На сьогодні ще не існує єдиного погляду на дану проблематику, тому необхідно продовжувати роботу з систематизації та аналізу цього складного явища.

З'ясувавши статус агресії як психологічного явища, проаналізувавши основні теоретичні підходи щодо визначення, природи агресії, в наступному підрозділі проаналізуємо теоретичні підґрунтя щодо функціонального призначення агресивних проявів.

## **1.2. Основні теоретичні засади дослідження функціонального призначення агресії в житті людини**

Не можна однозначно вважати агресію та агресивність соціально небезпечними явищами. Проаналізуємо, які позитивні, негативні та амбівалентні функції виконує агресія в житті людини.

Ще Е. Фромм поділяв агресію на доброякісну та злякисну. В основі класифікації агресії Е. Фромма лежить функціональний підхід за критерієм: необхідно (корисно) – не потрібно (шкідливо). На його думку, доброякісна агресія є біологічно адаптивною, сприяє підтриманню життя і являє собою реакцію на загрозу вітальним інтересам. Злякисна агресія не є біологічно адаптивною, не пов'язана із збереженням життя, не зв'язана з захистом вітальних інтересів. Злякисна агресія дійсно розглядається як шкідлива, а її синонімом є “деструктивність та жорстокість”.

Таким чином, оцінка агресії не однозначна: за функціями вона може бути негативною та позитивною.

Розглянемо негативні функції агресії.

Як вказує Л. Берковіц, емоційна (чи ворожа) агресія мотивується в більшій мірі бажанням завдати шкоду жертві, ніж прагненням досягнути будь-яких інших цілей. Ідея завдання шкоди іншому суб'єкту присутня практично завжди у визначенні поняття агресії.

Отже, агресія може виконувати наступну негативну функцію – забезпечувати реалізацію мотиву “нанести шкоду, поранення”, здійснення наміреного, цілеспрямованого заподіяння шкоди.

Занадто високий рівень розвитку агресивності є причиною конфліктності, негативних змін в поведінці, нездатності до соціальної кооперації та зумовлює дезадаптацію особистості .В даному випадку агресія виконує негативну функцію.

В тривалих травмуючих ситуаціях агресивні прояви можуть втрачати своє спочатку адаптивне значення і перешкоджати конструктивному виходу з них . Такі агресивні прояви виконують негативну функцію.

Агресія може виконувати наступну негативну функцію – виступати основою складних психічних захворювань. В своєму крайньому прояві агресивність є соціальною або психічною патологією. При цьому агресія втрачає раціонально-вибіркову спрямованість і стає звичним способом поведінки, проявляючись у невиправданій ворожості, люті, жорстокості. Прояви високої агресивності можуть бути показниками прихованих і часто неусвідомлюваних граничних нервово-психічних порушень, які обов’язково ведуть до соціальної дезадаптації в складних умовах . До граничних нервово-психічних розладів відносять неврози, невротичні стани, психопатичні стани тощо. Деякі прояви агресії і аутоагресії можуть служити ознакою патопсихологічних змін особистості. Високі прояви агресивності можуть лежати в основі складних психічних захворювань. Як зазначають Н.Ю. Максимова та К.Л. Милютіна , сполука динамічних розладів емоційної сфери: підвищеної збудливості, лабільності, інертності, в’язкості афекту та модальності емоції, що переважає (страху, гніву, печалі тощо), породжує багатоманітність конкретних варіантів дисгармонійного розвитку особистості.

Агресія може забезпечувати здійснення самоствердження, демонстрації власної сили, примусу, впливу на іншу людину, підвищення самооцінки.

Деякі дослідники визначають агресію як використання чи демонстрацію переваги в силі з метою заподіяння шкоди, причому жертви мають мотивацію

уникнення подібного відношення до них. На нашу думку, демонстрація переваги в силі може свідчити і про самоствердження особистості.

Цілі, що не передбачають заподіяння шкоди, але стоять за багатьма агресивними діями, можуть включати примус і самоствердження. У випадку самоствердження зло може бути заподіяне з метою здійснити вплив на іншу людину чи “настояти на своєму”. Агресивні акти виступають в предикаті способу, що допомагає здійснювати психологічний вплив на іншого індивіда з метою заглушити його вольові стимули, деструктурувати - метаболізувати наявні іншому індивіду стійкі в його психіці поведінкові реакції. Дії агресорів можуть бути мотивовані навіть бажанням ствердити власні моральні цінності – зберегти те, що вони вважають правильним. Агресія може виправдовуватись тим, що вона служить вищим цінностям.

Психологічно агресивна поведінка виступає одним з основних способів розв’язання проблем, пов’язаних із зростанням почуття власної цінності, самооцінки, рівня домагань, а також збереженням та посиленням контролю над істотним для суб’єкта оточенням.

Отже, агресія може служити меті самоствердження чи підвищення самооцінки. Так, агресивна поведінка батьків може бути обумовлена прагненням ствердити свій авторитет, свою владу над дитиною та підтримати дисципліну. Згідно Л. Берковіцу, метою агресії може бути досягнення відчуття сили та контролю, підвищення власного соціального статусу. Причинами проявів агресивності може бути ураження достоїнства іншої людини з метою підкреслення власної вищості.

Розглянемо позитивні функції агресії.

Погляди з позицій еволюційного та соціобіологічного підходів на людську агресивну поведінку визнають, що агресія відігравала важливу функцію в забезпеченні біологічних переваг нашим предкам в пристосуванні до умов життя. Агресію розглядають як зразок адаптивних реакцій, спеціально відібраних в процесі еволюції, як результат розподілу життєвих ресурсів. Але

слід зазначити, що дані в підтримку цих теорій були отримані перш за все в результаті спостережень за поведінкою тварин.

Встановлено, що певний рівень агресивності необхідний для адаптації особистості в соціумі: в обмеженому діапазоні агресивність є соціально бажаною і навіть необхідною, бо її відсутність призводить до конформності, несамостійності, неспроможності зайняти активну життєву позицію. Гнів, як і страх, і інші емоції, виконує функції адаптації людини до оточуючого середовища.

Отже, агресія може виконувати наступні позитивні функції: забезпечує адаптацію особистості в соціумі та в обмеженому діапазоні створює підґрунтя для самостійності особистості, можливості зайняти активну життєву позицію, неконформності.

В спрямованих агресивних діях може виражатись прагнення особистості до експансії, активного дослідження оточуючого. Агресивний стан може здійснювати певний регулюючий вплив, зосереджуючи процеси пізнання на предметному змісті, що має емоційне забарвлення. Згідно М.Д. Левітову, коли агресія викликається загрозою, правильне розуміння цієї загрози, її об'єктивний аналіз і оцінка виступають важливими пізнавальними елементами агресивного стану. Тобто відбувається певна орієнтація в оточуючій дійсності: розуміння і оцінка ситуації, виділення об'єкту для нападу і ідентифікація своїх наступальних засобів.

Таким чином, агресія може виконувати важливі позитивні функції: виражає прагнення особистості до експансії, активного дослідження оточуючого та здійснює певний регулюючий вплив, зосереджуючи процеси пізнання на предметному змісті, що має емоційне забарвлення.

Динаміка проявів агресії часто є своєрідним показником ускладнення і більшої гнучкості в способах взаємодії особистості з її найближчим оточенням. Згідно даного підходу, агресія може виконувати важливу позитивну функцію в процесі соціалізації особистості.

Встановлено, що найбільш часто агресивна поведінка спостерігається у дитини в критичні вікові періоди. В.В. Лебединський та інші показали, що періоди вираженої агресивності дитини, котрі порушують її гармонійні стосунки з оточуючими, спостерігаються в процесі нормального афективного розвитку і в основному співпадають з переживанням вікових афективних і особистісних криз. У випадках афективних порушень агресія стає “звичайною”, майже єдиною формою поведінки. Тому наявність агресивних проявів може бути сигналом порушення в емоційно-мотиваційній сфері.

Іноді агресія виконує захисну чи оборонну функцію.

Виникаючи в критичній (фруструючій) ситуації, агресивні прояви можуть виконувати захисну функцію, іноді функцію розв’язання (виходу) ситуації. На думку М.Д. Левітова, можна ставити питання про розрізнення агресії: “ініціативної” та “оборонної”. Перша має місце, коли агресором є призвідник, а друга - коли агресія являє собою реакцію на агресію. У людини, на відміну від тварини, механізм оборонної агресії спрацьовує і у випадку відсутності явної загрози. Л. Берковіц зазначає, що метою агресії може бути відновлення “я” - концепції, котра опинилась під загрозою. Еволюційне значення гніву полягає в мобілізації енергії для активного самозахисту індивіда.

Агресивний стан може виконувати певну експресивну функцію, забезпечуючи невербальну комунікацію. Згідно N. Tinbergen агресивна поведінка проявляється в позах, рухах, сигналах і починається, як правило, з незавершених чи підготовчих дій, що відбуваються в початковій стадії тієї чи іншої активності. Агресивний стан може супроводжуватись специфічними змінами в пантоміміці, міміці, звуковими реакціями. А, як відомо, емоційна експресія залишається одним з головних факторів, що забезпечує невербальну комунікацію.

Розглянемо **амбівалентні функції агресії**.

В деяких випадках агресія використовується в якості самостійної цінності, де при цьому здійснюється реалізація потреби в певних емоційних



переживаннях. Фізичний біль чи приниження викликає задоволення, а агресія виступає при цьому як самоціль. В багатьох випадках мотивом жорстокого поведіння стає задоволення від факту знущання над близькою людиною.

Здійснення реалізації потреби в певних емоційних переживаннях можна розцінювати як позитивну функцію агресії, але наявність страждання жертви, її приниження виступають негативними наслідками даної функції агресії. Тому дану функцію агресії необхідно розглядати як амбівалентну.

Амбівалентною функцією агресії може вважатись здійснення помсти.

Як вказує М.Л. Бутовська, в традиційних суспільствах помста у формі явної, фізичної (кровна помста) чи опосередкованої (шкідлива магія) агресії виступає як функція внутрішньогрупового контролю та підтримання порядку.

Е. Фромм відносить помсту до деструктивної форми поведінки і вважає її проявом зляканої агресії. На його думку, помста не виконує функції захисту від загрози, так як завжди здійснюється вже після того, як зроблена шкода. Однак проблема полягає тут в тому, що часто помста якраз і спрямована на нейтралізацію тієї шкоди, яка була нанесена. Так, агресія може виконувати важливу функцію компенсації іншої агресії згідно норми відплати та помсти, в результаті чого виведені з рівноваги соціальні відносини знову приходять в норму.

Згідно А.О. Реану та Я.Л. Коломінському, можливо, подальші дослідження феноменології помсти покажуть, що відкладена агресія може носити як оборонний, доброякісний характер, так може мати і деструктивну, зляканої природу.

В якості амбівалентної може виступати наступна функція: агресія здійснює зняття емоційного напруження, відіграє роль деякої форми катарсису.

Так, згідно S. Feschbach, метою експресивної агресії як мимовільного вибуху гніву та люті є зняття емоційного напруження, тобто виконання позитивної функції. Згідно Дж. Долларду, всі акти агресії відіграють роль деякої форми катарсису, знижуючи рівень спонукання до подальшої агресії. На його думку, міра зниження агресії буде залежати від таких факторів:

наскільки піддослідний досягнув мети своєї агресії; наскільки адекватною уявляється йому форма агресії та наскільки сила агресії є достатньою, якщо виходити з принципу відплати.

Агресивні бажання, незалежно від того, заглушуються вони зсередини чи ззовні, можуть викликати підвищену внутрішню напруженість і ще більш наполегливо спонукати до нападу на інших людей. Як вказує Ф.С. Перлз, здоровий психічний метаболізм вимагає розвитку в сторону експресії, а не проєкції. На його думку, здоровий характер виражає свої емоції та ідеї. Згідно Ф.С. Перлзу, заборона експресії часто призводить до формування істеричних симптомів. Заборонена експресія може виступати як сором'язливість.

Стимування особистістю агресивних форм поведінки у відповідності з нормами цивілізації веде до того, що агресія спрямовується на саму людину. В свою чергу спрямування агресії на себе може викликати депресію, почуття провини. Згідно К. Лоренцу, фрустрація агресивного інстинкту примушує страждати кожну людину цивілізації, роблячи її психопатом. Агресія, що не знаходить виходу, призводить до невротизації.

Як вказує Л. Берковіц, дослідження катарсису, що відбувається при здійсненні агресії, є досить складним, і всебічний огляд літератури з цієї проблеми швидко дозволяє виявити суперечливість результатів багатьох робіт. Е. Аронсон зазначає, що ідея катарсису вірна лише частково. Коли хтось викликає наш гнів, розрядка ворожості по відношенню до даної людини, дійсно, може покращити наш настрій, але вона не зменшить самої ворожості.

Агресивна дія може використовуватись як засіб досягнення певної мети, забезпечуючи розв'язання конкретних задач, як соціально схвалюваних, так і соціально не схвалюваних.

Західні психологи розрізняють антисоціальну (соціально не схвалювану) і просоціальну агресію (соціально схвалювану).

На думку А. Бандури, агресія спрямована на розв'язання конкретних задач. Агресивні дії можуть використовуватись в якості інструмента для здійснення різних бажань, досягнення певної мети. В свою чергу, D. Zillmann

виділяє агресію “зумовлену подразником” і “зумовлену спонуканням”. Перша відноситься до дій, які застосовуються, перш за все, для усунування неприємної ситуації або ослаблення її шкідливої дії. Агресія, яка зумовлена спонуканням, – для досягнення різноманітних зовнішніх вигод. Згідно Ф.С. Сафуанову, можна виділити операціональну інструментальну агресію, коли неагресивна мета досягається агресивним способом, наприклад, пограбування із застосуванням насилля. Цільова інструментальна агресія реалізує агресивну мету, але підпорядковану неагресивному мотиву.

Отже, ми можемо зробити наступний **висновок**:

**1. Агресія може виконувати наступні негативні функції:**

- 1) забезпечує реалізацію мотиву “нанести шкоду, поранення”, здійснення наміреного, цілеспрямованого заподіяння шкоди;
- 2) створює підґрунтя, що підвищує конфліктність особистості, призводить до нездатності до соціальної кооперації; зумовлює дезадаптацію особистості;
- 3) в тривалих травмуючих ситуаціях може перешкоджати конструктивному виходу з них;
- 4) виступає основою складних психічних захворювань;
- 5) забезпечує здійснення самоствердження, підвищення самооцінки;
- 6) забезпечує здійснення демонстрації власної сили;
- 7) забезпечує здійснення примусу, впливу на іншу людину.

**2. Агресія може виконувати наступні позитивні функції:**

- 1) забезпечення адаптації особистості в соціумі;
- 2) в обмеженому діапазоні створює підґрунтя для самостійності особистості, можливості зайняти активну життєву позицію, неконформності;
- 3) виражає прагнення особистості до експансії, активного дослідження оточуючого;
- 4) здійснює певний регулюючий вплив, зосереджуючи процеси пізнання на предметному змісті, що має емоційне забарвлення;

5) виступає своєрідним показником ускладнення і більшої гнучкості в способах взаємодії особистості з її найближчим оточенням;

6) виступає сигналом порушення в емоційно-мотиваційній сфері, системи саморегуляції особистості;

7) здійснює оборонну функцію, захищаючи особистість від саморуйнування та від агресивних актів інших, захищаючи власні життєві інтереси, як реакція на агресію;

8) здійснює експресивну функцію, забезпечуючи невербальну комунікацію.

### **3. Агресія може виконувати наступні амбівалентні функції:**

1) здійснює реалізацію потреби в певних емоційних переживаннях;

2) забезпечує здійснення помсти;

3) здійснює зняття емоційного напруження, відіграє роль деякої форми катарсису;

4) виступає засобом досягнення певної мети, забезпечуючи розв'язання конкретних задач, як соціально схвалюваних, так і соціально не схвалюваних.

**4.** Не з'ясований зв'язок особливостей прийняття особистістю функцій власної агресії з особливостями її поведінки в ситуаціях з провокуванням агресії.

Розглянувши знання, накопичені в психологічних теоріях, по дослідженню функціонального призначення агресії, в наступному підрозділі проаналізуємо теоретичні підґрунтя щодо аналізу особливостей агресивного реагування особистості в критичних ситуаціях.

## **1.3. Характерні риси особистісного розвитку в молодшому шкільному віці**

За віковою періодизацією час життя дітей від 6-7 до 11 років називають молодшим шкільним віком. При визначенні його меж враховуються особливості психічного і фізичного розвитку дітей, перехід їх до навчальної

діяльності, яка стає провідною. У молодшому шкільному віці відбувається подальший розвиток особистих якостей не тільки в інтелектуальній, а й у емоційно - вольовій сферах, спілкуванні з дорослими й однолітками.

Джерелом емоцій у молодших школярів є учбова та ігрова діяльність. Формуванню почуттів сприяють успіхи та невдачі у навчанні, взаємини в колективі, читання художньої літератури, сприймання телепередач, кінофільмів, інтелектуальні ігри тощо. До емоційної сфери належать переживання нового, здивування, сумніву, радощів пізнання - основи формуванні пізнавальних інтересів, допитливості учнів.

Причиною афективних станів, які бувають у них, є розходження між домаганнями і можливостями задовольнити їх, прагненням домогтися високих оцінок особистих якостей і дійсним ставленням товаришів. У такій ситуації дитина може виявити грубість, запальність, забіякуватість, інші форми емоційної нестійкості. Якщо вчитель і батьки залишають такі випадки без уваги, то вони призводять до ізоляції дитини в колективі, формування негативних рис характеру.

Молодші школярі емоційно вразливі. Відбувається диференціація сором'язливості, яка виявляється в реагуванні на людину, оцінка якої має значення для дітей. Розвивається почуття власного Я, що виявляється в гнівному реагуванні на приниження їх особистості й позитивне емоційне переживання щодо визнання позитивних особистих якостей.

Розвитку моральних почуттів (дружби, товариськості, обов'язку, гуманності) сприяє життя учнів у колективі, об'єднаному спільною навчальною діяльністю. Розвивається почуття симпатії, яке відіграє важливу роль в утворенні малих груп, з яких складаються колективи.

Формуванню вольових якостей (самостійності, впевненості у своїх силах, витримки, наполегливості) сприяє шкільне навчання, яке вимагає від учнів усвідомлення й виконання обов'язкових завдань, підпорядкування їм активності, довільного регулювання поведінки, уміння активно керувати увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати свої потреби з

вимогами вчителя. Ефективність цього процесу залежить від використання учителем переконання, зауваження, заохочення, стягнення та інших засобів впливу на дитину. Зловживання негативними оцінками, нотаціями, стягненнями веде до погіршення ставлення учнів до їх навчальних обов'язків, зниження активності, виникнення лінощів та інших негативних вольових рис. Розширюється сфера усвідомлення учнями обов'язків, розуміння того, що невиконання правил поведінки шкодить інтересам колективу й кожного учня.

Дітям властиві наслідування й підвищене навіювання, які мають позитивне й негативне значення в засвоєнні норм і правил поведінки. У зв'язку з недостатнім розвитком самосвідомості, бідністю життєвого досвіду діти починають наслідувати небажані форми поведінки: грубість, недисциплінованість тощо. Разом з тим наслідування і підвищене навіювання полегшує засвоєння норм і правил поведінки. Діти намагаються наслідувати поведінку улюбленого вчителя, авторитетних для них дорослих. У цей період зростає роль особистого прикладу дорослого, передусім учителя. У зв'язку з цим підвищується значення їх оцінних суджень про дії і поведінку учнів, відповідальність за свої дії та вчинки.

Стосунки між дітьми в класі складаються за допомогою вчителя, який завжди виділяє деяких учнів, як зразок для інших, одночасно звертає увагу й на хиби в поведінці інших. Більшість дітей відтворює у своєму відношенні до них ставлення вчителя, не усвідомлюючи критерії, з яких він виходить в оцінці учнів. Починає формуватися громадська думка щодо учнів, які відзначаються успішністю й дисципліною, з'являються спроби оцінити вчинки ровесників. В класному колективі виникають об'єднання, які переростають у стійкі мікроколективи шкільного й позашкільного характеру. Важливо тримати їх у полі зору, знати, що саме об'єднує їх учасників та знаходити шляхи коригування їх діяльності. Небажані мікроколективи не можна "зруйнувати" простою заборною. Тільки шляхом співробітництва, встановлення дружніх стосунків з дітьми та окремими мікроколективами можна сформувати класний колектив.

## 2. Поняття та форми прояву агресії

Надмірна складність та варіативність форм прояву агресивності (особливо щодо людської поведінки) призводять до того, що на сьогодні у науці відсутнє однозначне її визначення. Це дозволяє різним авторам в залежності від мети та завдань дослідження вкладати в саме поняття агресії зовсім різний зміст. Її визначають і як своєрідну реакцію на ті чи інші зовнішні подразнення, і як напад чи боротьбу в межах одного виду, і як невиправдане намагання знищувати собі подібних. Частково ці труднощі можна пояснити наявністю широкого кола фахівців, кожен з яких розглядає агресію як частку своєї специфічної предметної області дослідження. Справа в тому, що людська агресивність об'єктивно відноситься до класу явищ, які можуть бути вивчені тільки за допомогою об'єднаних зусиль цілого ряду наукових дисциплін - як природних, так і соціальних. Так, в межах таких природних наук як біологія, біохімія, нейрофізіологія, генетика та інші були зроблені відкриття, які дозволили почати систематичне вивчення найглибших детермінант агресивної поведінки - її біологічних субстратів та їхнього впливу на поведінку людей. Значні успіхи були отримані в пошуках локалізації центрів, які управляють агресивними реакціями, їх дослідження неможливе сьогодні без залучання молекулярної біології, цитогенетики, нейрохімії, і та інших.

Не менш важливі для вивчення агресивності і соціальні науки, тому що поза суспільством та культурою зрозуміти її просто неможливо, важко зрозуміти образ життя самого суспільства, не знаючи особливості прояву агресивної поведінки членів, які його утворюють, і того, як ця поведінка осмислюється та символізується в культурі. Слід мати на увазі і те, що кожне явище суспільного життя має свій психологічний аспект, який характеризується виникненням в ситуаціях сумісної діяльності людей досить особливих типів зв'язку, аналіз яких може проходити тільки в межах системи психологічного визначення. В силу того, що кількість наук, вивчаючих сьогодні агресію, достатньо велика, поки що має місце їх певна міждисциплінарна розрізненість. Кожна з цих дисциплін має свою історичну

систему понять і далеко не завжди враховує, як ставляться та вирішуються одні і ті ж чи близькі проблеми в суміжних для неї галузях знань. Це неминуче призводить до ряду термінологічних відмінностей, а часом і до плутанини. До того ж мова, яка використовується різними фахівцями, дуже різна: один і той самий термін в даному випадку "агресія" – може мати абсолютно різні значення в різних науках і навіть у різних авторів.

Так, біологи, описуючи агресію, акцентують увагу головним чином на її меті та функціях - адаптивних і не адаптивних; нейрофізіологи вивчають нервові механізми, які лежать в основі такої поведінки; психіатри збирають данні про агресію у людей з тяжкими порушеннями психіки; психологи розглядають її строго в рамках поведінки, соціологи зайняті дослідженням того, які суспільні умови породжують і підтримують такий вид взаємодії. На наш погляд, така велика дискусія з приводу змісту поняття "агресії" не є невиправданою втратою часу, хоча підсумки такого; роду дискусії зовсім не обов'язково повинні призводити до розробки суворого і єдино вірного визначення. Вони корисні, тому що допомагають більш чи менш чітко обмежити коло задач, які вирішує кожна предметна область дослідження, а значить, виділити все ще існуючі тут проблеми, усвідомлюючи свої можливості для їх вирішення. Більш того, коли психолог, генетик, фізіолог, медик та інші пояснюють одне і те саме явище по різному, це зовсім не означає, що всі ці пояснення будуть обов'язково взаємовиключними, скоріше, вони виявляться різними за рівнями і в цьому разі вчені доповнять один одного. Роль своєрідного інтегруючого центру в усій сукупності досліджень, які розробляються за темою агресії, традиційно здійснює психологічна наука. Але і тут також не знаходиться єдиної думки щодо питання про те, що ж таке агресія і як її слід визначати.

Так, А.Берковець звернув увагу на те, що одна з головних проблем у визначенні агресії в тому, що в англійській мові цей термін передбачає велику кількість дій. Під час вивчення агресивної поведінки людини ми одразу ж



стикаємося з важливим та суперечним завданням: як знайти виразне та придатне визначення основного питання.

К. Бас пропонує наступне визначення агресії. **Агресія** - це будь-яка поведінка, яка вміщує загрозу чи завдає шкоди іншим. Інше визначення вміщує наступні положення: щоб ті чи інші дії були кваліфіковані як агресивні, вони повинні включати в себе намір образи, а не просто призводити до таких наслідків.

Третя точка зору, яку висловив В.Зільманн, обмежує вживання терміну «**агресія**» спробою нанесення іншим тілесних ушкоджень. Проте, більшістю науковців приймається наступне визначення Р.Берона та Д. Річардсона: **агресія** — це будь-яка форма поведінки, націлена на образу чи нанесення шкоди іншій живій істоті, яка не бажала подібного ставлення.

Вітчизняні дослідники розуміють агресію як цілеспрямовану, руйнуючу поведінку, яка суперечить нормам і правилам існування людей у суспільстві, завдає шкоди об'єктам нападу (живим і неживим), спричиняє фізичну шкоду людям та викликає у них психологічний дискомфорт (негативні переживання, стан психічної напруги, страх та інші). При цьому агресивні дії вступають як:

- засіб досягнення значної мети;
- засіб психологічного розвантаження;
- самоціль, яка задовольняє потреби особистості в самореалізації.

В останньому випадку агресивність безпосередньо пов'язана з "Я - концепцією" особистості. Виділяються різні форми прояву агресії.

#### **Форми агресії:**

фізична - активна пряма; фізична - активна - непряма; фізична - пасивна - пряма;

фізична - пасивна - непряма; вербальна - активна - пряма;

вербальна - активна - непряма;

вербальна - пасивна - непряма;

вербальна - пасивна - пряма;

вербальна - пасивна - непряма.

Приклади:

- винищування, поранення зброєю, закладення мін та пасток;
- намір фізично не дозволити щось зробити (сидяча демонстрація);
- відмова від виконання необхідних завдань (звільнити прохід);
- мовне ображення, приниження, розповсюдження пліток та наклепів;
- бойкот, відмова від пояснень, тощо.

В літературі представлені декілька класифікацій агресії. Провідною є концепція Г.Аммона, який виділяє такі види:

- конструктивна агресія (відкритий прояв агресивних спонукань, який реалізується в соціально сприятливій формі при наявності відповідних навичок поведінки та стереотипів емоційного реагування, відкритості соціальному досвіду та можливості саморегуляції та корекції поведінки);
- **диференційована агресія** (відсутність достатньої реалізації агресивних спонукань при дефіциті відповідних навичок поведінки та тенденції до надмірного придушення емоційних реакцій);
- деструктивна агресія (прямий прояв агресивності, пов'язаний з порушенням морально-етичних норм, який кваліфікується як елементи делінквентної чи кримінальної поведінки).

Б. Бойко пропонує включити в типологію форм агресивності адаптивну агресію - стиль поведінки якої відповідає стереотипам, існуючим в конкретному середовищі і мікросоціумі, та патологічну агресію, детерміновану яким-небудь психічним захворюванням.

Таким чином, поведінка називається агресивною при наявності двох обов'язкових умов;

- 1) коли мають місце згубні для жертви наслідки;
- 2) коли порушені норми поведінки.

При всьому існуючому розмаїтті підходів до визначення агресії та наявності великого спектра її пояснення, цей термін має, однак, деяку

серцевину, стійке "корінне" значення - неспровокований напад, і його не можна не враховувати при кваліфікації тієї чи іншої дії.

### 3. Природа агресії в концепціях вітчизняних та зарубіжних авторів

Аналіз вітчизняних та зарубіжних публікацій, які пояснюють природу агресії, виявляє декілька основних тенденцій. Перша базується на вивченні основ агресивної поведінки, яка пов'язана з становленням біохімічних, гормональних механізмів, які впливають на її формування. До цього напрямку слід віднести і дослідження жорстокості при психічних порушеннях, агресивності у зв'язку із деякими душевними захворюваннями з наростаючим психічним дефектом, розпадом особистості. В рамках іншого напрямку агресивні прояви розуміють як стійку готовність індивідів до активних, руйнуючих актів та дій. При цьому вони часто виявляють витіснені малосвідомі переживання та представляють своєрідний клапан для виходу небезпечних бажань (З.Фрейд). Підвищення агресивної поведінки пов'язується також внутрішнім особистісним конфліктом (В.М.М'ясищев) та неповноцінним розвитком "образу - Я" (К. Бютнер). Прибічники третього напрямку контроль над агресивними імпульсами та непряме їх виявлення вважають результатом соціального навчання (А.Бандура). В рамках четвертого напрямку агресія розглядається як реакція на фрустрацію. При надмірній інтенсивності чи тривалості емоційно негативних станів виникає втрата емоційного контролю та знижується поріг агресивних реакцій поведінки (Дж.Доллард, С.Д.Озерецьковський).

Ряд дослідників розглядають агресію як реакцію на стимули середовища, яке провокує агресію, якщо створюються негативні переживання, які усвідомлюються як неприємні. Представляє певний інтерес афективно динамічний підхід до роз'яснення причин порушення поведінки у дітей. Сутність його зводиться до того, що дитина, яка потрапляє в ситуацію сильної депривації психічно і соціально важливих потреб, коли оцінка вірогідності їх задоволення падає, відчуває сильні негативні переживання. Такий стан психоенергетичного дискомфорту спонукає вибирати між двома типами

адаптивних стратегій: дитина намагається або впоратися з подіями та змінити ситуацію, або зберегти чи відновити емоційну рівновагу. Труднощі при реалізації першої програми найчастіше супроводжуються такими емоціями, як обурення, гнів, лють та призводять до виникнення емоційних розладів, викликаючи різні види агресивних реакцій або активний негативізм.

Другий тип стратегії спирається на програму захисту та процеси врівноваження. Неможливість досягнення задоволення потреб та емоційної рівноваги зумовлена зростанням енергетики потреб та супроводжується астеничними емоційними переживаннями ситуації, такими, як невгамовність, журба, сум, відчай. Часто такий стан призводить до пошуку замінюючих форм поведінки: асоціальності, пасивного негативізму, алкоголізації та наркоманії (Н.Д. Левітов, В.С. Манова-Томова, І.А. Фурманов).

Однією з найбільш важливих проблем виховання є навчання агресивній поведінці. На першому місці тут стоїть вплив взаємовідносин батьків, сварок між ними, а також агресивна поведінка дорослих у ставленні до інших людей. Моделі поведінки батьків суттєво впливають на поведінку дітей, при цьому дослідники враховують і такий фактор, як емоційні відносини в сім'ї. Позитивний емоційний зв'язок полегшує наслідування. Цей вид навчання агресивній поведінці характерний як в дитячому, так і у підлітковому віці. Важливо відзначити, що у дитини часто має місце тенденція до ідентифікації з батьком, коли дитина намагається уподібнитися агресору, поводити себе так, щоб уникнути покарання. Слід підкреслити, що роль моделі для уподібнення може відігравати не тільки поведінка батьків, але і їхні погляди, система відносин. Ця "ідеальна модель" може бути представлена у домашній бесіді, рекомендації почитати ту чи іншу книгу, проглянути той чи інший фільм, похвалі того чи іншого прикладу поведінки. Можна визначити різні засоби моделювання агресії: агресивна поведінка батьків, схвалення ними агресивної поведінки інших, прийняття батьками агресивної поведінки дітей при неагресивній поведінці їх самих. Покарання, яке використовують батьки слід також розглядати як акти агресії, які можуть стати моделлю дитячої поведінки.

Дослідження поведінки п'ятирічних дітей показали залежності між високим рівнем агресії та частотою застосування до них покарань.

Результати досліджень дозволяють стверджувати, що вплив батька на агресивність у хлопчиків пов'язаний з різними факторами. Батьки, які характеризуються значною агресивністю у ставленні до людей (як до родичів, так і до сторонніх), часто використовують фізичні покарання до своїх синів. У матерів фактором, найбільш впливаючим на агресивність дітей, є терпимість до їх агресивної поведінки.

Важливим фактором формування агресивної поведінки дітей є вплив засобів масової інформації, в першу чергу, кіно та телебачення. Можна виокремити чотири основні кола проблем, які з'являються з показом агресивних дій на кіно - та телеекрані.

Чи проявляється ефект навчання новим формам агресивної поведінки при спостереженні дітьми сцен насильства за допомогою засобів інформації (кіно, телебачення, відео)? Чи призводить повтор сцен насильства засобами комунікації до зниження емоційної чутливості до насильства? Чи має значення зниження емоційної чутливості в реальній життєвій ситуації? Чи призводить спостереження за агресією до катарсису - виснаженню агресивної енергії? Чи призводить до катарсису спостереження болі, жаху, страждань? Чи є які-небудь умови при спостереженні сцені насильства, що сприяють як гальмуванню, так і посиленню агресії? Серед дослідників агресивної поведінки практично немає розбіжності у відповіді тільки на перше запитання. Як показали численні дослідження, передусім А. Бандури та його співробітників, діти дійсно навчаються новій для них агресивної поведінки під час показу такої поведінки у кіно та по телебаченню. Відповіді на інші запитання дозволяють виділити три основних підходи до визначення впливу кіно та телебачення на формування наступної агресивної поведінки.

Першу модель можна умовно назвати пояснювальною. Серед її прихильників існують різні думки щодо питання про те, які психологічні механізми та процеси сприяють тому, що перегляд сцен насильства полегшує

(підвищує можливість) агресивної поведінки. Одні автори акцентують роль навчаючих моделюючих процесів інші - ключового Процесу, коли дійсна агресивна поведінка викликається ключовими стимулами, які співпадають з побаченим, треті підкреслюють те, що агресія, яку спостерігають у фільмах стає узаконеною.

Другу модель, яка суттєво відрізняється від першої, активно розробляють С.Фешбах та Д.Сінгер. Її можна назвати " моделлю" катарсису. Центральним постулатом даного дослідження є думка про наявність у кожного індивіда уродженого агресивного потягу, котрий змінюється лише за ступенем інтенсивності та зменшується при участі в актах насильства.

Третя пояснювальна модель -"збуджуюча", спирається на праці С. Шехтера та інших психологів, які показали, що якщо збуджуючою процедурою викликається посилення будь-якого потягу, то індивід пояснює це збудження певними соціальними та особистісними причинами, тобто спирається на взаємодію між фізіологічним станом та когнітивними процесами. В цій моделі існують два механізми зв'язку індивіда з агресією: емоційне збудження, яке залежить від контексту програми; збудження, пов'язане з невизначеністю стимулів.

"Модель катарсису" часто використовується захисниками сцен насильства. Проте, більшість дослідників отримують результати, які спростовують концепцію катарсичної дії перегляду сцен насильства. Вони відмічають протилежне: зростання частоти та ступеня агресивності після перегляду сцен насильства. На сьогодні немає доказів того, що спостереження насильства, болю, жаху та страждань призводять спостерігача до катарсису.

"Сприяюча" модель суттєво розширила наші знання про те, за яких умов виникають чи не виникають агресивні наслідки. Так, в рамках цієї моделі доведено, що засоби масової комунікації допомагають дітям визначити своє відношення до інших людей, сприяють створенню у них уявлень про певну поведінку. В результаті перегляду кінофільмів та

телепередач у підлітків формуються уявлення відносно того, яким засобом найкраще вирішувати проблеми, які виникають між людьми.

У багатьох підлітків складається враження про те, що більшість людей застосовує насильство, що світ складається з гарних хлопців та поганих.

У більшості випадків агресивна поведінка персонажів призводила до щасливого кінця, тобто насильство було діючим засобом для досягнення бажаної мети. Крім того, в телепередачах люди рідко підлягають арешту за насильницькі дії та порівняно небагато жертв насильства відчують фізичні страждання чи вмирають. Насильство, яке демонструють по телебаченню, не тільки ефективне, але до цього ж і безболісне. Роль кіно та телебачення не тільки в навчанні насильницьким діям, але і в тому, що за їх допомогою у молоді можуть формуватися такі риси, що сприяють насильницьким, агресивним діям, провокуючи такі фактори, як упередження, ворожнеча, підозрілість та інші.

Відома модель Хьюстона, який описує вплив телепередач на становлення агресивної поведінки. Надмірний показ телепередач зі сценами насильства та жорстокості розвиває агресивні фантазії у дітей, сприяє копіюванню агресивних реакцій в їхній поведінці. З іншого боку, ототожнюючи себе з героями агресивних телепередач, діти засвоюють варіанти

вирішення проблем за допомогою агресії та переносять їх у міжособистісні стосунки. Підкріплення агресивних дій формує агресивні звички та гальмує розвиток соціальних умінь. Останнє відбивається на адаптації агресивних дітей у групах однолітків. Фруструється їхня потреба в контактах, а соціальна позиція гіпертрофується захопленням телепередачами агресивного характеру.

Зарубіжні дослідники агресії Р.Берон та Д.Річардсон вважають, що діти беруть знання про моделі агресивної поведінки із трьох джерел: сім'я, однолітки та масмедіа. Що стосується однолітків, то навчання агресивній поведінці відбувається в основному через гру. Великий об'єм спілкування

дозволяє копіювати моделі агресивної поведінки, що сприяє їхньому підкріпленню.

Низький соціальний статус в формальних групах, як правило, сприяє переходу дітей в неформальні групи з поведінкою, що відхиляється, де відбувається навчання агресивній поведінці через демонстрацію її моделей, або діти самі стають жертвами агресії.

До індивідуальних детермінант агресивної поведінки відносять особистісні та біологічні передумови: тривогу, яка пов'язана зі страхом соціального осуду, роздратованість та емоційну чутливість, зовнішній локус контролю. Важливими є такі фактори, як нетерпимість, самонеприйняття, надмірний самоконтроль чи його повна відсутність; хромосомні порушення, гормональні порушення, відхилення з боку ЦНС. При цьому біологічні процеси проходять в соціальному контексті, а зовнішнє середовище в значній мірі впливає на характер реакцій. Обидва фактори (соціальний та біологічний) поєднуються з особистісним.

Розвиток агресії в дитячому віці пов'язаний також з блокуванням бажань дитини в результаті застосування виховних впливів. Стан фрустрації та безпорадності, психологічного дискомфорту часто приводять до неперебачених агресивних дій, які проявляються в упертості, негативізмі, гніві. В більш старшому віці на перший план виступають конфлікти та сварки з однолітками, пов'язані з володінням іграшками або речами. Утримання їх жорстоким захватом може перетворюватись в намір дати волю емоціям. Кожна дитина має своє коло іграшок, котре вона включає межі "Я". Конфлікти між дітьми, пов'язані з володінням речами та іграшками, виникають, коли ці межі перетинаються або одна дитина намагається розширити свої межі шляхом експансії. В подальшому дитина навчається контролювати свої агресивні імпульси та виражати їх в допустимих рамках.

Прояви агресивності залежать, головним чином, від реакції та ставлення батьків до тих чи інших форм поведінки. Якщо батьки байдужі до будь-яких проявів відкритої агресії, то в результаті можуть формуватися і



символічні форми агресивності, такі як скиглення, пирхання, упертість, неслухняність та інші види опору. Посилення дослідницького інстинкту дитини разом з поширенням соціальних контактів, які супроводжуються системою заборон та соціальних обов'язків, також можуть викликати сильну депривацію з наступними агресивними проявами.

В підлітковому віці прояви агресивності пов'язують зі статево-ролевою ідентифікацією та особливостями ситуації в сім'ї. В сім'ях, де немає батька, чоловічі риси виникають повільно, хлопчики менш агресивні та більш залежні.

До чотирьох років фрустрація, невдачі викликають у хлопчиків та дівчаток різні реакції: перші вступають у бійку, а другі верещать. З віком кількість проявів агресії у хлопчиків зростає, а у дівчаток зменшується. Цю динаміку пов'язують з відмінностями соціально схвалюваних моделей поведінки або з відношенням дітей до санкцій. З віком збільшується кількість соціалізованих форм агресії, а агресивність все більше набуває ворожого забарвлення. При переході до юнацького віку у хлопчиків стійко домінує фізична агресія та негативізм, а у дівчаток - негативізм та вербальна агресія.

Аналіз численних досліджень дає змогу зробити висновок, що в основі відхилень в процесі формування особистості передусім лежать незадоволені потреби спілкування, слабкості соціально цінних зв'язків. Асоціальна, в тому числі і агресивна, поведінка в дошкільному віці пов'язана передусім з порушенням спілкування в сім'ї, в результаті чого у дітей викривляються етичні поняття та моральні почуття. Спілкування в дитячому садку, а в подальшому і в школі, в багатьох випадках не тільки не компенсує недоліки сімейного спілкування, але частіше всього посилює їх. Основним видом компенсаторної діяльності для дошкільників та молодших школярів є сублімація та фантазія, а для підлітків найбільш типовими є раціоналізація та фрустрація. У розвитку такої форми поведінки як агресія відіграє роль не тільки порушення спілкування, але і ряд інших проблем, з котрими стикаються діти.

Крім сім'ї та засобів масової комунікації, на формування агресивності суттєвий вплив здійснюють також і різні навчально-виховні установи (дитячий садок, школа, ПТУ, технікум, ВНЗ). До проблем, пов'язаних із закономірностями психічного розвитку людини в цьому достатньо тривалому та важливому періоді, додаються проблеми, пов'язані із взаємодією в різних формальних та неформальних групах, а також із впливом вчителів та вихователів. Слід визнати, що сучасний стан досліджень впливу школи на агресивну поведінку як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології не може бути визнаний задовільним. Недостатньо розроблені питання вікових відмінностей та агресивності, хоча відомо, що стимули, які викликають агресивну реакцію в учнів молодших класів, суттєво відрізняються від стимулів, котрі викликають агресію у старшокласників. На основі аналізу соціальних детермінант агресивної поведінки дослідники роблять наступні висновки: агресія не виникає в соціальному вакуумі. Навпаки, найчастіше саме різні аспекти міжособистісних взаємодій призводять до її виникнення. Провокація є найбільш стійкою детермінантою агресії. Фізична агресія є зворотною; агресивна реакція пов'язана з припущенням про наявність агресивного наміру. При вербальній агресії відповіддю може стати фізична агресія. Характеристика об'єкта: його стать, раса також впливають на характер агресії. Представники жіночої статі стикаються з більш м'якими формами агресії, до тих пір поки відповідають стереотипу. Представники однієї раси, національності більш агресивні по відношенню до іншої.

Спостерігачі можуть підбурювати або пригнічувати реакцію прямими діями або вербально, можуть впливати лише своєю присутністю, якщо агресор підозрює, що його дії викличуть схвалення та навпаки.

Крім соціальних, виділяються зовнішні детермінанти. Встановлено, що вірогідність агресії зростає за наявності таких середовищних стресорів, як температура, тіснота, забрудненість повітря та інші, котрі, посилюючи збудження, провокують агресію. Запрошенням до агресії є засоби масової комунікації та реакція жертви.

4. Особливості впливу різних типів сімей та стилю сімейного виховання на становлення агресивної поведінки молодших школярів.

Діти беруть знання про моделі агресивної поведінки з трьох основних джерел. Сім'я може одночасно демонструвати моделі агресивної поведінки та забезпечувати її підкріплення. Імовірність агресивної поведінки дітей залежить від того, чи стикаються вони з проявом агресії у себе вдома. Агресії вони також навчаються при взаємодії з однолітками, найчастіше пізнаючи про переваги агресивної поведінки під час ігор. І нарешті, діти навчаються агресивним реакціям не тільки на дійсних прикладах (поведінка однолітків та членів сім'ї), але і на символічних, запропонованих мас-медіа.

Саме в сім'ї дитина проходить первинну соціалізацію. На прикладі взаємовідносин між членами родини вона вчиться взаємодіяти з іншими людьми, навчається поведінці та формам відносин, які зберігаються у неї в підлітковому віці та в зрілі літа. Реакції батьків на невірну поведінку дитини, характер взаємовідносин між дітьми, рівень сімейної гармонії чи дисгармонії, характер відносин з рідними братами чи сестрами - ось фактори, які можуть прогнозувати агресивну поведінку дитини в сім'ї та поза її межами, а також впливати на її відносини з оточуючими в зрілі роки.

Батьки впливають на поведінку молодшого школяра, заохочуючи або засуджуючи, застосовуючи ті чи інші види покарання, даючи йому певний ступінь свободи у виборі поведінки й діяльності. Саме в них дитина вчиться розумінню того, що саме їй не слід робити. Під час такого навчання спрацьовує безліч різних механізмів: сприймання словесних вказівок батьків, копіювання зразків їхньої поведінки, співставлення їх зі зразками поведінки інших людей. Поступово дитина починає розпізнавати різні типи поведінки, привчається прогнозувати емоційну реакцію батьків на її вчинки. Вона набуває уявлення про те, що і як саме їй треба зробити, щоб її схвалили, а за що її буде покарано. В соціально-емоційному розвитку дитини є два важливих моменти: вибір батьками схвалюваних і осуджуваних ними типів поведінки дитини та ефективність дисципліни, яку батьки впроваджують у життя.

Існують національні, культурні, соціальні відмінності у цілях, які ставлять перед собою батьки у вихованні своїх дітей. В одних сім'ях дорослі вважають, що малюки мають у всьому погоджуватися з дорослими, виявляти абсолютну слухняність. В інших цінують прагнення дитини до самоствердження. Моменти, які визначають мету сімейного виховання, відіграють певну роль у становленні особистості, оскільки сприяють формуванню в неї певного стилю поведінки. Спілкування в сім'ї дає дитині змогу виробити власні погляди, норми, настанови, ідеї. Бесіди з батьками, братами й сестрами є для дитини важливими засобами пробного застосування власних уявлень і опрацювання майбутніх відносин з людьми. Причому важливою тут є не лише вербальна сторона, а й практична — набуття дитиною вмінь і навичок. Соціально-емоційна компетентність дитини залежить від чіткості, доступності спілкування, яскравості вияву дорослими свого ставлення до вчинків дитини. Сім'ї, в яких висловлювання і дії батьків неоднозначні й суперечливі, створюють складну для розуміння дитини ситуацію. Певну роль в соціальному та емоційному розвитку дитини відіграє характер догляду за нею у перші роки життя. З психологічної точки зору несуттєво, чи перебував малюк на грудному або штучному вигодовуванні, який метод застосовували батьки, привчаючи його до горщика. Суттєвим є те, як саме здійснювався догляд, наприклад, обидва види вигодовування дають матері можливість тримати немовля на руках, розмовляти з ним, посміхатися до нього. Зовсім іншу роль в соціально-емоційному розвитку дитини відіграє вигодовування, яке передбачає можливість залишати малюка із закріпленою пляшечкою в ліжку. Отже, важливі не самі по собі техніка й вид вигодовування, а соціальні й психологічні аспекти догляду за дитиною .

Суттєво впливає на соціально-емоційний розвиток дитини також практика застосування батьками покарань. Не так вже важливо, який метод покарання обрано, наскільки він суворий. Наприклад, спроби відшмагати малюка, примусити його вийти з кімнати, докорити йому можуть виявитись приблизно однаковими за своєю ефективністю. Частота покарань відіграє

значно важливішу роль у соціальному й емоційному розвитку дитини. Хлопчики, яких постійно карають, часто реагують на це проявами агресії або асоціальною поведінкою.

Винятково важливою в соціально-емоційному розвитку дитини є послідовність батьківських дисциплінарних вимог. Відмінність у дисциплінарних вимогах (наприклад, батько виявляє схильність до частого застосування покарань, а мати - потурань) або відсутність послідовного ставлення до дисципліни (одного дня дитину карають за неправду, іншого - ставляться до її брехні поблажливо) значно підвищують ймовірність формування в дитини агресивної або асоціальної поведінки. Батьки "важких" дітей відрізняються від інших поганою орієнтацією в тому, коли і як саме слід втручатись в життєву ситуацію. Вони рідко схвалюють дитину за хорошу поведінку. Часто хибно або непослідовно реагують на її вчинки, приділяючи надмірну увагу її поганій поведінці, негативним проявам. Значна кількість негативних вчинків дітей пов'язана з їхнім пошуком такої бажаної і необхідної для нормального розвитку уваги до них з боку батьків. Якщо дорослі реагують на дитину саме в такі моменти, вони тим самим сприяють закріпленню, фіксації у досвіді малюків негативних типів поведінки, формуванню низької самооцінки зростаючої особистості. Ефективність формування навичок дисципліни залежить від швидкості реакції батьків на вчинок дитини. Встановлено, що схвалення, як і покарання виявляються ефективнішими, якщо вони йдуть слідом за відповідним вчинком, тобто виникають негайно. Соціально-емоційному розвитку сприяє принципівість дисциплінарних вимог дорослих (дитина краще реагує, якщо бачить, що батьківські вимоги розумні, справедливі, підпорядковані певній меті).

Важливу роль у вихованні відіграє якість взаємин батьків і дітей (батьківське схвалення і незадоволення дають більший ефект, якщо малюк ніжно любить і поважає маму й тата).

Важливе значення у становленні соціальної компетентності молодшого школяра має баланс схвалень і покарань, які застосовуються батьками

(нормалізація поведінки дитини ймовірніша за умови переважання заохочень над заборонами і покараннями). Схвалення батьками належної поведінки дитини важливіше для її соціального й емоційного розвитку, ніж осудження.

Проте, найвагомішим є розвиток у молодшого школяра внутрішніх механізмів контролю своєї поведінки, формування в нього власної системи цінностей. Ця система не обов'язково збігатиметься з батьківською. За допомогою цієї системи дитина регулюватиме свою соціальну поведінку, прояв своїх емоційних станів. Чим частіше й доступніше батьки обговорюють з молодшим школярем мотиви людських вчинків (хороших і поганих), чим послідовніше вони пов'язують відмінності поведінки інших людей з власною поведінкою дитини, тим вдалішою буде сформована в неї система цінностей, тим надійнішими будуть механізми саморегуляції її поведінки.

Перед тим, як звернутися безпосередньо до сімейних взаємовідносин, слід відмітити, що і така характеристика сім'я, як "повна чи неповна", пов'язана з агресивністю дітей. Ця характеристика кваліфікує ті самі складові сімейних обставин, які пов'язуються зі становленням агресивності, - обидва чи один з батьків мешкає з дитиною під одним дахом, який характер відносин між ними. Неповнолітні вбивці найчастіше виходять з неповних сімей, де панує атмосфера безладдя та безмовності, фізична жорстокість, недостатня підтримка та зацікавленість у житті дитини. Щоб краще зрозуміти, чому можливо говорити про кореляцію між дитячою агресивністю в повних - неповних сім'ях, розглянемо більш специфічні аспекти сімейних відносин, які можуть пояснити цей взаємозв'язок. Достатня кількість досліджень продемонструвала залежність між негативними взаємовідносинами в парі "батьки-дитина" та агресивними реакціями з боку дитини. Якщо у дітей (незалежно від того, до якої вікової групи вони належать) погані відносини з обома чи з одним з батьків, якщо діти відчувають, що їх вважають поганими, або не відчувають батьківської підтримки вони, можливо, будуть втягнутими в злочинну діяльність; однолітки будуть відгукатись про них, як про агресивних; вони будуть поводитись агресивно до своїх батьків.

Аспект сімейних взаємовідносин, який викликає великий інтерес психологів - це характер сімейного керівництва, тобто дії батьків, які мають мету наставити дітей на шлях істинний чи замінити їх поведінку. Деякі батьки втручаються рідко: при вихованні вони свідомо дотримуються політики невтручання - дозволяють дитині поводити себе так, як вона бажає чи просто не звертає на неї уваги, не помічаючи, допустима чи недопустима її поведінка. Інші ж батьки втручаються часто, або схвалюючи (за поведінку, відповідну соціальним нормам), або караючи (за недопустиму агресивну поведінку). Іноді батьки непередбачено схвалюють за агресивну поведінку чи карають за прийняту в суспільстві поведінку. Передбачене чи не передбачене, але підкріплення суттєво впливає на становлення агресивної поведінки.

В цілому виявлено, що жорстокі покарання пов'язані з відносно високим рівнем агресивності у дітей, а недостатній контроль та нагляд за дітьми корелює з високим рівнем асоціальності, яка супроводжується агресивною поведінкою.

### **Висновок до першого розділу**

У дослідженні здійснено теоретичний аналіз проблеми агресії та агресивності та представлені результати емпіричного дослідження особливостей агресивної поведінки.

Здійснений аналіз літературних джерел з досліджуваної проблеми встановив існування різних теоретичних підходів до розв'язання даної проблеми. Показано, що донині відсутнє однозначне тлумачення поняття агресії, що пояснюється складністю і різноплановістю досліджуваного феномена, а також змістом теоретичних установок дослідників.

Встановлено, що проблема агресії розв'язується за кількома напрямками: 1) тим, що пов'язує агресію зі спадковістю або біологічно зумовленими чинниками; 2) тим, що пояснює агресію як засвоєний або соціально зумовлений феномен; 3) тим, який шукає розв'язання проблеми агресії шляхом інтеграції двох попередніх напрямків. На нашу думку, продуктивним, з огляду сучасного стану розвитку психології, є особистісно-ситуаційний підхід



Здійснений аналіз літературних джерел з досліджуваної проблеми встановив існування різних теоретичних підходів до розв'язання даної проблеми. Показано, що донині відсутнє однозначне тлумачення поняття агресії, що пояснюється складністю і різноплановістю досліджуваного феномена, а також змістом теоретичних установок дослідників.

Таким чином, в першому розділі, по-перше, на основі теоретичного аналізу підходів щодо дефініцій агресії були запропоновані робочі визначення агресії як поведінкового прояву та агресії як властивості особистості; по-друге, проаналізовані позитивні, негативні та амбівалентні функції агресії в житті людини та показана важливість дослідження особливостей прийняття функцій власної агресії як психологічного чинника агресії особистості; по-третє, з'ясовано, що агресивні прояви виступають одним з видів реагування в критичній ситуації та вказано, що недостатньо досліджена їх детермінація залежно від ситуаційних та індивідуально-особистісних чинників.

Постановку проблеми, методичне забезпечення емпіричного дослідження, організацію та процедуру проведення дослідження представляємо в наступному розділі.

## РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

### 2.1. Методи та методика дослідження

З метою виконання завдань дослідження, підтвердження або спростування гіпотези дослідження нами проведена психодіагностика, яка дала змогу отримати кількісні та якісні показники. В дослідженні використано три групи методів:

- теоретичні (аналіз літературних джерел та дисертаційних досліджень);
- емпіричні (спостереження, психодіагностика при допомозі обраних методик);
- математико-статистичні (метод середніх значень, кореляційний аналіз);
- кореляційна програма.

Дамо характеристику основних методик, які були використані в дослідженні.

#### **Опитувальник Басса-Дарки.**

З метою дослідження особливостей агресивних проявів, ворожих реакцій особистості як індивідуально-особистісних детермінант агресивних проявів в ситуаціях з провокацією нами використовувався **опитувальник Басса-Дарки**. Особистісний опитувальник Басса-Дарки (Buss-Durkey Inventory) був розроблений А. Бассом і А. Дарки в 1957 році і призначений для діагностики агресивних і ворожих реакцій.

Створюючи свій опитувальник, що диференціює поняття “агресія” та “ворожість”, А. Басс і А. Дарки виділили наступні види реакцій: фізична агресія, непрямая агресія, дратівливість, негативізм, образа, підозрілість, вербальна агресія, почуття провини.

Індекс ворожості (як реакції, що розвиває негативні почуття і негативні оцінки людей і подій) включає в себе п'яту та шосту шкали, а індекс

агресивності (як властивості особистості) включає в себе першу, другу, третю та сьому шкали.

Опитувальник містить 75 тверджень, на які піддослідний відповідає "так" чи "ні".

При побудові опитувальника автори використовували наступні принципи:

1. Питання може відноситись тільки до однієї форми агресії.
2. Питання формулюються таким чином, щоб в найбільшій мірі послабити вплив суспільного схвалення відповіді на питання.

### **Методика Г. Айзенка -тест-опитувальник EP1**

Типологічні властивості нервової системи визначалися методом самооцінки екстра-інтроверсії адаптованим Айзенка Г. тест-опитувальником EP1. Цей опитувальник є реалізацією типологічного підходу до вивчення особистості. Айзенк Г. висловлює гіпотезу про те, що "сильний" й "слабкий" типи по Павлову І. П. дуже близькі до екстравертованого й інтровертованого типів особистості. Природа екстра *E* -інтровертованості убачається в уроджених властивостях центральної нервової системи, які забезпечують урівноваженість процесів порушення й гальмування. У роботах Айзенка Г. і його співробітників приводяться дані ряду досліджень, спрямованих на пошук фізіологічних кореляторів розглянутих вимірів особистості. Екстраверсія в самому загальному змісті визначається як спрямованість особистості в поза себе, перевага ролі зовнішнього фактора, тісний зв'язок із середовищем на всіх рівнях взаємодії, а інтроверсія - як спрямованість на внутрішній світ, перевагу внутрішнього фактора. центра, диктуемого рівнем інтро-екстраверсією *E* и нейротизма *N* (2.4), що дозволило зібрати всі типи темпераменту на видозмінній площині кола Айзенка У нашому дослідженні ми використовуємо цю умовну термінологію гіппократівських типів, тому що поняття екстраверсії-інтроверсіїє найбільш зручною одиницею аналізу протікання мнемічних процесів, психічних станів і поведінкових реакцій.

Фактори  $E$  і  $N$  є основними суперфакторами практично у всіх факторно-аналитичних дослідженнях властивостей особистості. Айзенк Г., слідом за Фрейдом З., Юнгом К. Г. й іншими теоретиками, неодноразово заявляв, що фактори  $E$  і  $N$  значною мірою впливають на поведінку й діяльність людини, що є важливим аспектом для реалізації мети нашого дослідження - виявлення впливу індивідуально-типологічних особливостей як на моторику, так і на мнемичну діяльність людини.

Кількісні характеристики кожного типу темпераменту були отримані за допомогою опросника ЕРІ. Всі результати можуть бути розміщені на так названому «колі Айзенка»: - екстравертованість має діапазон від 12 до 24; інтровертованість від 0 до 12; емоційна стабільність від 0 до 12; емоційна нестабільність від 12 до 24.

Експериментальні дослідження припускали одержання кількісних показників типологічних властивостей нервової системи випробуваних. З метою збору всіх експериментальних крапок на одній площині й виявлення закономірностей для певного типу темпераменту був використаний параметр індивідуальності  $p'$ , що характеризував далекість від Г. (рис. 2.1) де  $E'$  - значення екстраверсії;  $N'$  - значення нейротизма.

$$p = \sqrt{E^2 + N^2} \quad (1)$$

Т. к.,  $E$  і  $N$  мають різні числові значення (від 0 до 24), те у випадку якщо значення перевищують 12, значення  $p'$  для різних типів темпераменту перебувало в такий спосіб:

$$E' = E - 12; N' = N - 12 \quad (2)$$

Якщо показники екстра-інтроверсії були менше 12, то  $E' = E$ ,  $N' = N$ .

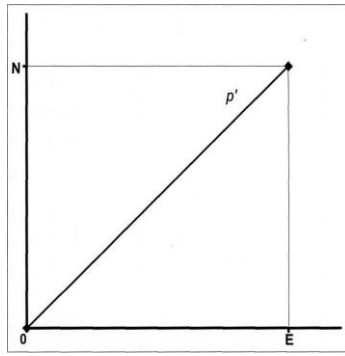


Рис. 2.1 Видозмінена площина кола Айзенка Г.

В емпіричній частині дослідження здійснюється за допомогою п'яти методик – Л.Г. Почербут, Фурман А.В., Прихожан А.М., С.А. Будассі, М.В. Матюшиної.

## 2.2. Учасники емпіричного дослідження

В нашому дослідженні прийняло участь 80 школярів 4-5 класів навчально-виховного комплексу № 51м. Дніпропетровська. Так як кількість учнів 4-го класу була не достатня для кількісного складу учасників емпіричного дослідження, нами були задіяні і учні 5-го класу. Ми не виявляли в дослідженні вікові особливості, ми розглядали показники разом. Тому що, різниця в віці складала 10-14 місяців. Нами розглядався цей вік як період переходу від навчальних класів до середніх класів. Цей період пов'язаний із збільшенням кількості викладачів, із збільшенням кількості навчальних предметів, із зміною вимог зі сторони вчителів, із новим групуванням учнів. Тому цей період пов'язаний з адаптацією та преадаптацією учнів, яка супроводжувалась зростанням агресивності,

### 2.3. Результати діагностики та їх аналіз

Аналіз результатів проводиться в трьох напрямках:

1. Визначення вікових особливостей (10-11 років).
2. Визначення статевих особливостей.
3. Визначення тенденцій.

2.3.1. Результати досліджень за методикою визначення тривожності Філіпса.

Дана методика дозволяє визначити тривожність особистості в умовах місця навчання - шкільну тривожність.

Результати діагностики представлені у вигляді таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Середнє значення шкільної тривожності за методикою Філіпса

| Клас                       | 4 - А | 4 – Б | 5 - А | Середнє значення: |
|----------------------------|-------|-------|-------|-------------------|
| Шкільна тривожність        | 228   | 161   | 265   | 218               |
| Самооцінююча тривожність   | 243   | 164   | 331   | 246               |
| Міжособистісна тривожність | 196   | 186   | 245   | 209               |
| Магічна тривожність        | 202   | 202   | 163   | 189               |

Аналіз результатів діагностики дозволяє виявити вираженість тривожності для учнів гімназії та скласти ієрархію видів тривожності.

Так, на першому місці для підлітків 10-11 років стоїть самооцінююча тривожність (246 балів), на другому шкільна тривожність (218 балів), на 3 місці міжособистісна тривожність (209 балів), і на останньому місці магічна (189 балів)

Якщо ми розглянемо відхилення від середнього значення кожного виду тривожності, то констатуємо, що відхилення визначається рівнем школярів, які навчаються в даному класі. Так по самооцінюючій тривожності відхилення становить від середнього значення в 4 - А (-3 бали), в 4 - Б класі (-82 бали), а в 5 - А відхилення становлять (+ 85 балів). Отримані результати свідчать, що самооцінююча тривожність для учнів НВК № 51 має різне значення.

Найбільш значима самооцінююча тривожність є - 5 – А

Найменш значима самооцінююча тривожність є - 4 – Б

За шкільної тривожності рівень відхилень становить для 4 - А класу (+10), для 4 - Б класу (- 57), і для 5 - А (+47), тобто ми спостерігаємо ті ж тенденції що і при самооцінюючій тривожності.

Аналіз міжособистісної тривожності показує, що в 4 - А класі відхилення становить (-13), в 4 - Б (-23), а в 5 - А відхилення становлять (+36)

Магічна тривожність в 4 - А має відхилення (+13), 4 - Б (+13), і в 5 - А (-26).

Авжеж, нас цікавить питання, яка питома вага кожного виду тривожності характерна для учнів емпіричного дослідження.

$$\text{Шкільна тривожність } 218/862 * 100\% = 25,29$$

$$\text{Міжособистісна тривожність } 209/862 * 100\% = 24,25$$

$$\text{Самооцінююча тривожність } 246/862 * 100\% = 28,54$$

$$\text{Магічна тривожність } 189/862 * 100\% = 21,92$$

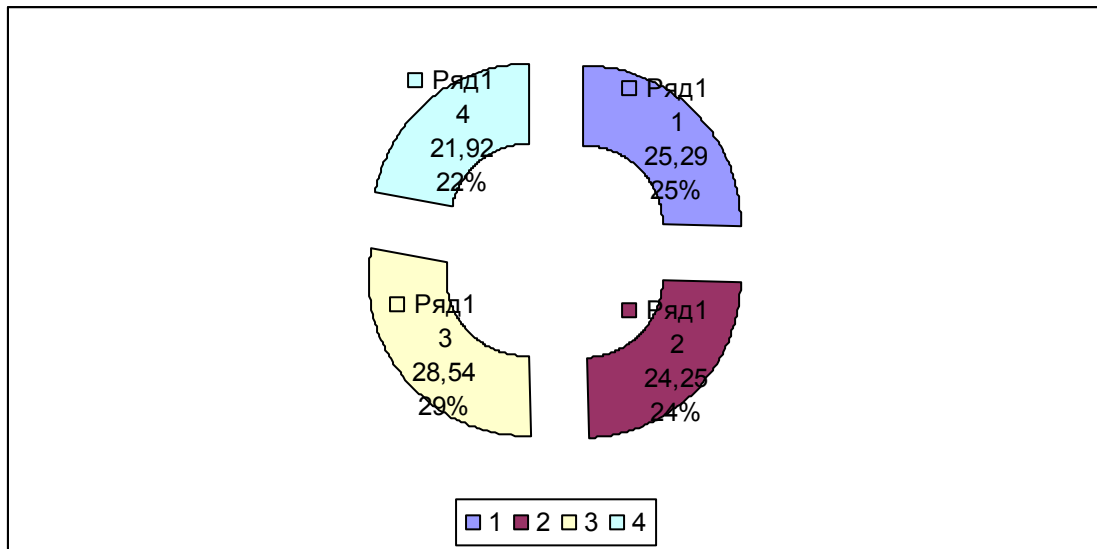


Рисунок 2.2 - Питома вага показників тривожності для учнів емпіричного дослідження

Нас цікавило питання, які вікові і гендерні особливості тривожності існують в школі. Для цього ми об'єднали значення показників у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Гендерні та вікові особливості шкільної тривожності

| Тривожність                | Дів. |      | Хлоп. |      |
|----------------------------|------|------|-------|------|
|                            | 10р. | 11р. | 10р.  | 11р. |
| Шкільна тривожність        | 276  | 182  | 182   | 276  |
| Самооцінююча тривожність   | 280  | 233  | 233   | 280  |
| Міжособистісна тривожність | 238  | 170  | 170   | 238  |
| Магічна тривожність        | 256  | 161  | 161   | 256  |

Результати таблиці дозволяють виявити вікові особливості тривожності. В залежності від статі у дівчаток шкільна тривожність



зменшується в 11 років, у порівнянні з 10 роками, практично в 2 рази. У той час як у хлопчиків шкільна тривожність зменшується практично в 3 рази.

Самооцінююча тривожність у дівчаток зменшується практично в 1,7 разу, у той час як у хлопчиків зменшується майже в 4 рази.

Міжособистісна тривожність у дівчаток зменшується приблизно в 1,5 рази, а у хлопчиків в 3 рази. Магічна тривожність у дівчаток зменшується в 2 рази, а у хлопчиків в 6 разів.

Отримані результати свідчать про виявлені гендерних та вікових особливостей шкільної тривожності.

Результати аналізу по кожному класу наведено в таблицях: 2.3.; 2.4.; і 2.5.;

Таблиця 2.3

## Вікові особливості шкільної тривожності в 4-А класі

| Тревожність                | Дів. |      | Хлоп. |       |
|----------------------------|------|------|-------|-------|
|                            | 10р. | 11р. | 10 р. | 11 р. |
| Шкільна тривожність        | 108  | 28   | 49    | 43    |
| Самооцінююча тривожність   | 92   | 35   | 73    | 43    |
| Міжособистісна тривожність | 64   | 25   | 74    | 33    |
| Магічна тривожність        | 80   | 34   | 76    | 12    |

Таблиця 2.4

## Вікові особливості шкільної тривожності в 4-Б класі

| Тревожність                | Дів. |      | Хлоп. |       |
|----------------------------|------|------|-------|-------|
|                            | 10р. | 11р. | 10 р. | 11 р. |
| Шкільна тривожність        | 76   | 34   | 26    | 25    |
| Самооцінююча тривожність   | 83   | 32   | 28    | 21    |
| Міжособистісна тривожність | 102  | 47   | 18    | 19    |
| Магічна тривожність        | 129  | 38   | 21    | 17    |

Таблиця 2.5

## Вікові особливості шкільної тривожності в 5-А класі

| Тревожність                | Дів. |      | Хлоп. |      |
|----------------------------|------|------|-------|------|
|                            | 10р. | 11р. | 10р.  | 11р. |
| Шкільна тривожність        | 92   | 66   | 107   | 0    |
| Самооцінююча тривожність   | 105  | 94   | 132   | 0    |
| Міжособистісна тривожність | 72   | 95   | 78    | 0    |
| Магічна тривожність        | 47   | 52   | 64    | 0    |

Аналіз даних таблиць дозволяє виявити свої специфічні особливості зміни тривожності в залежності від контингенту учнів.

Таким чином, нами виявлена тенденція, що характеризує особливості формування тривожності, а саме 11 років і хлопчики і дівчатка мають нижчий рівень тривожності, ніж 10 - річні.

Практично всі учасники емпіричного дослідження (дівчатка) мають більш високий рівень тривожності в порівнянні з хлопчиками.

Ступінь зниження рівня тривожності у хлопчиків набагато більше, вище, ніж у дівчаток.

2.3.2. Результати досліджень за методикою визначення самооцінки особистості С.А.Будасі.

Ця методика дозволяє визначити кількісне дослідження самооцінки особистості, тобто її вимір.

Результати діагностики представлені у вигляді таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Середнє значення показників самооцінки за методикою С.А.Будасі

| Клас      | 4 - А | 4 - Б | 5 - А | Середнє значення: |
|-----------|-------|-------|-------|-------------------|
| Завищена  | 10    | 8     | 5     | 23 / 11,5         |
| Висока    | 8     | 6     | 7     | 21 / 7            |
| Адекватна | 2     | 4     | 3     | 9 / 3             |
| Занижена  | 2     | 4     | 6     | 12 / 4            |

Аналіз результатів діагностики дозволяє виявити вираженість тієї чи іншої самооцінки для учнів гімназії та скласти ієрархію показників самооцінки.

Так, на першому місці для підлітків 10-11 років стоїть завищена самооцінка (23 чол.), На другому висока самооцінка (21 чол.), На 3 місці занижена (12 чол.), і на останньому місці адекватна (9 чол.)

Якщо ми розглянемо відхилення від середнього значення кожного виду самооцінки, то констатуємо, що відхилення визначається рівнем школярів, які навчаються в даному класі.

Так завищена самооцінка відхиляється, від середнього значення в 4 - А (-1,5 рази), в 4 - Б класі (-3,5 рази), а в 5 - А відхилення становлять (- 6,5 разів). Отримані результати свідчать, що завищена самооцінка для учнів гімназії має різне значення.

Найбільш завищена самооцінка спостерігається у - 4 - А класу

Найменш завищена самооцінка в - 5 - А класі.

За рівнем високої самооцінки рівень відхилень становить для 4 - А класу (+1), для 4 - Б класу (-1), і для 5 - А (0 раз). Тут найбільш висока самооцінка також у 4 - А класу, а от найменш висока самооцінка спостерігається в 4 - Б.

Аналіз адекватної самооцінки показує, що в 4 - А класі відхилення становить (-1), в 4 - Б (+1), а в 5 - А відхилення становлять (0 раз)

Занижена самооцінка в 4 - А має відхилення (-2), 4 - Б (0 раз), і в 5 - А (+2).

Природно нас цікавить питання, яка питома вага кожного виду самооцінки характерна для учнів емпіричного дослідження.

Завищена самооцінка  $11,5 / 23 * 100\% = 50$

Висока самооцінка  $21/7 * 100\% = 300$

Адекватна самооцінка  $9/3 * 100\% = 300$

Занижена самооцінка  $12/4 * 100\% = 300$

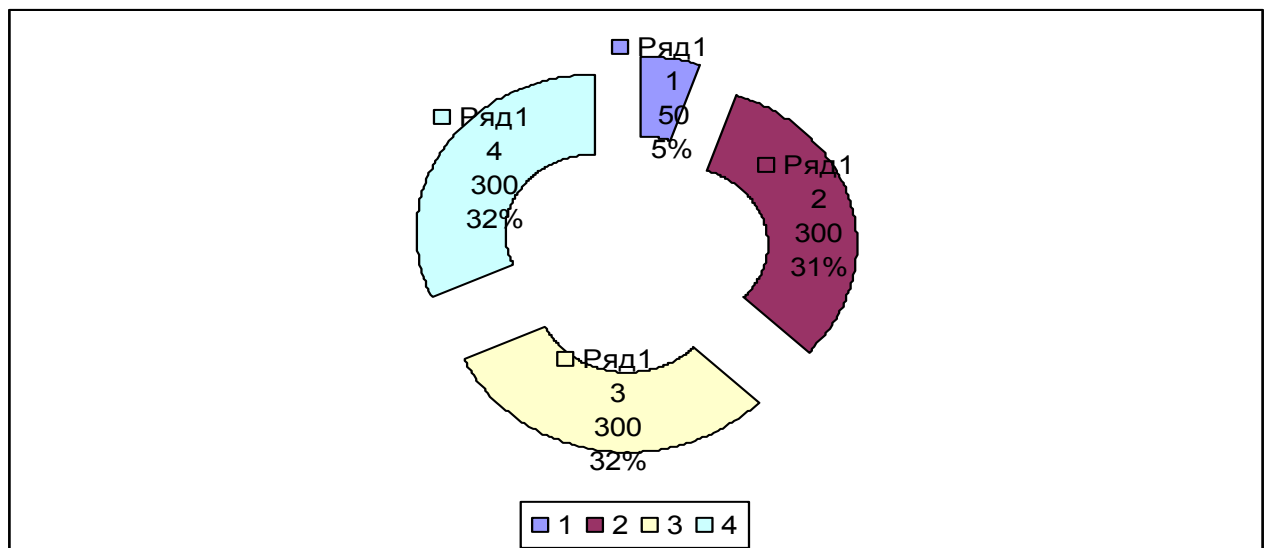


Рисунок 2.3. Питома вага показників самооцінки для учнів емпіричного дослідження

Нас цікавило питання, які вікові і гендерні особливості самооцінки існують в школі. Для цього ми об'єднали значення показників у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

## Гендерні та вікові особливості показників самооцінки

| Самооцінка | Дів.  |       | Хлоп. |       |
|------------|-------|-------|-------|-------|
|            | 10 р. | 11 л. | 10 р. | 11 р. |
| Завищена   | 3     | 12    | 4     | 4     |
| Висока     | 9     | 1     | 11    | 0     |
| Адекватна  | 3     | 1     | 4     | 1     |
| Занижена   | 3     | 1     | 8     | 0     |

Результати таблиці дозволяють виявити вікові особливості самооцінки. В залежності від статі у дівчаток завищена самооцінка збільшується в 11 років, у порівнянні з 10 роками, практично в 4 рази. У той час як у хлопчиків рівень самооцінки залишається на колишньому рівні.

Висока самооцінка у дівчаток зменшується практично в 8 разів, у той час як у хлопчиків зменшується до нуля.

Адекватна самооцінка у дівчаток зменшується в 3 рази, а у хлопчиків в 4 рази. Занижена самооцінка у дівчаток зменшується в 3 рази, а у хлопчиків рівень самооцінки зменшується до нуля.

Отримані результати свідчать про виявлені гендерних та вікових особливостей шкільної тривожності.

Результати аналізу по кожному класу наведено в таблицях: 2.8.; 2.9.; і 2.10.;

Таблиця 2.8

Вікові особливості показників самооцінки в 4-А класі.

| Самооцінка | Дів.  |       | Хлоп. |       |
|------------|-------|-------|-------|-------|
|            | 10 р. | 11 р. | 10 р. | 11 р. |
| Завищена   | 2     | 4     | 4     | 1     |
| Висока     | 4     | 3     | 3     | 0     |
| Адекватна  | 0     | 0     | 0     | 0     |
| Занижена   | 1     | 2     | 2     | 0     |

Таблиця 2.9.

Вікові особливості показників самооцінки в 4-Б класі

| Самооцінка | Дів.  |       | Хлоп. |       |
|------------|-------|-------|-------|-------|
|            | 10 р. | 11 р. | 10 р. | 11 р. |
| Завищена   | 0     | 4     | 0     | 2     |
| Висока     | 5     | 0     | 1     | 0     |
| Адекватна  | 0     | 1     | 4     | 1     |
| Занижена   | 2     | 0     | 2     | 0     |

Таблиця 2.10.

Вікові особливості показників самооцінки в 5-А класі

| Самооцінка | Дів.  |       | Хлоп. |       |
|------------|-------|-------|-------|-------|
|            | 10 р. | 11 р. | 10 р. | 11 р. |
| Завищена   | 1     | 5     | 0     | 1     |
| Висока     | 0     | 0     | 7     | 0     |
| Адекватна  | 3     | 0     | 0     | 0     |
| Занижена   | 0     | 0     | 4     | 0     |

Аналіз даних таблиць дозволяє виявити свої специфічні особливості зміни самооцінки в залежності від контингенту учнів.

Таким чином, нами виявлена тенденція, що характеризує особливості формування самооцінки, а саме 11 років дівчатка мають більш високий рівень самооцінки, ніж 10 - річні.

Висока самооцінка більш властива як хлопчикам 10 років, так і дівчаткам 10 років.

Збільшення адекватної самооцінки спостерігається більше у хлопчиків 10 років.

Практично всі учасники емпіричного дослідження (дівчатка) мають більш високі показники завищеної самооцінки в порівнянні з хлопчиками. Ступінь зниження показників самооцінки у хлопчиків набагато більше, вище, ніж у дівчаток.

2.3.3. Результати досліджень з вивчення навчальної мотивації учнів «Діагностика структури навчальної мотивації школяра» методикою М.В. Матюшиної.

Методика призначена для діагностики навчальної мотивації, визначення додаткових мотивів навчання.

Ця методика дозволяє проводити кількісне дослідження мотивації учнів, тобто її вимір.

Результати діагностики представлені у вигляді таблиці 2.11.

Таблиця. 2.11

Середнє значення показників мотивації за методикою М.В. Матюшиної

| Клас         | 4 – А | 4 - Б | 5 - А | Середнє значення: |
|--------------|-------|-------|-------|-------------------|
| Пізнавальна  | 100   | 144   | 108   | 107,33            |
| Комунікація  | 77    | 109   | 93    | 93                |
| Емоційна     | 68    | 72    | 70    | 70                |
| Саморозвиток | 101   | 146   | 128   | 125               |

|                   |     |     |     |        |
|-------------------|-----|-----|-----|--------|
| Соц. норми        | 104 | 157 | 131 | 130,67 |
| Мотиви досягнення | 98  | 147 | 121 | 122    |
| Зовнішні фактори  | 83  | 122 | 93  | 99,33  |

Аналіз результатів діагностики дозволяє виявити вираженість різних мотивацій для учнів гімназії та скласти ієрархію видів мотивації.

Так на першому місці для підлітків 10-11 років стоїть мотивація соціальних норм (130,67 балів), на другому мотивація саморозвитку (125 балів), на третьому місці мотивація мотивів досягнення (122 балів), четверте місце займає пізнавальна мотивація (107,33 ), на п'ятому місці стоїть мотивація зовнішніх факторів (99,33 бала), далі йде комунікативна мотивація (93 бали), а на останньому місці в учнів виступає емоційна мотивація (70 балів).

Якщо ми розглянемо відхилення від середнього значення кожного виду мотивації, то констатуємо, що відхилення визначається рівнем школярів, які навчаються в даному класі.

Так по мотивації соціальних норм відхилення становить від середнього значення в 4 - А (-26,67 бали), в 4 - Б класі (+26,33 бала), а в 5 - А відхилення становлять (+ 0,33 бала). Отримані результати свідчать, що мотивація соціальних норм для учнів гімназії має різне значення.

Найбільш значима мотивація соціальних норм для - 4 – Б

Найменш значима мотивація соціальних норм для - 4 – А

За мотивацій саморозвитку рівень відхилень становить для 4 - А класу (-24), для 4 - Б класу (+21), і для 5 - А (+3), тобто ми спостерігаємо ті ж тенденції що і при мотивації соціальних норм.

Аналіз мотивації мотивів досягнення показує, що в 4 - А класі відхилення становить (-24), в 4 - Б (+25), а в 5 - А відхилення становлять (-1)

Пізнавальна мотивація в 4 - А має відхилення (-7,33 бали), в 4 - Б (+36,67 бала), а в 5 - А (+0,67 бала)



Мотивація зовнішніх факторів відхиляється наступним чином: в 4 - А (-16,33), в 4 - Б (+22,67), і в 5 - А (-6,33).

Комунікативна мотивація в 4 - А має відхилення на (-16 балів), в 4 - Б (+16), а в 5 - А дорівнює «0» нулю.

І нарешті емоційна мотивація у учнів НВК № 51 відхиляється наступним чином: в 4 - А (-2 бали), в 4 - Б (+2 бали), і в 5 - А дорівнює середньому значенню.

Авжеж, нас цікавить питання, яка питома вага кожного виду мотивації є характерною для учнів емпіричного дослідження.

Пізнавальна мотивація  $107,3 / 747,33 * 100\% = 14,35$

Комунікативна мотивація  $93/747,33 * 100\% = 12,45$

Емоційна мотивація  $70/747,33 * 100\% = 9,36$

Мотивація саморозвитку  $125/747,33 * 100\% = 16,72$

Соціальні норми  $130,67 / 747,33 * 100\% = 14,48$

Мотивація досягнення  $122/747,33 * 100\% = 16,3$

Зовнішня мотивація  $99,33 / 747,33 * 100\% = 13,29$

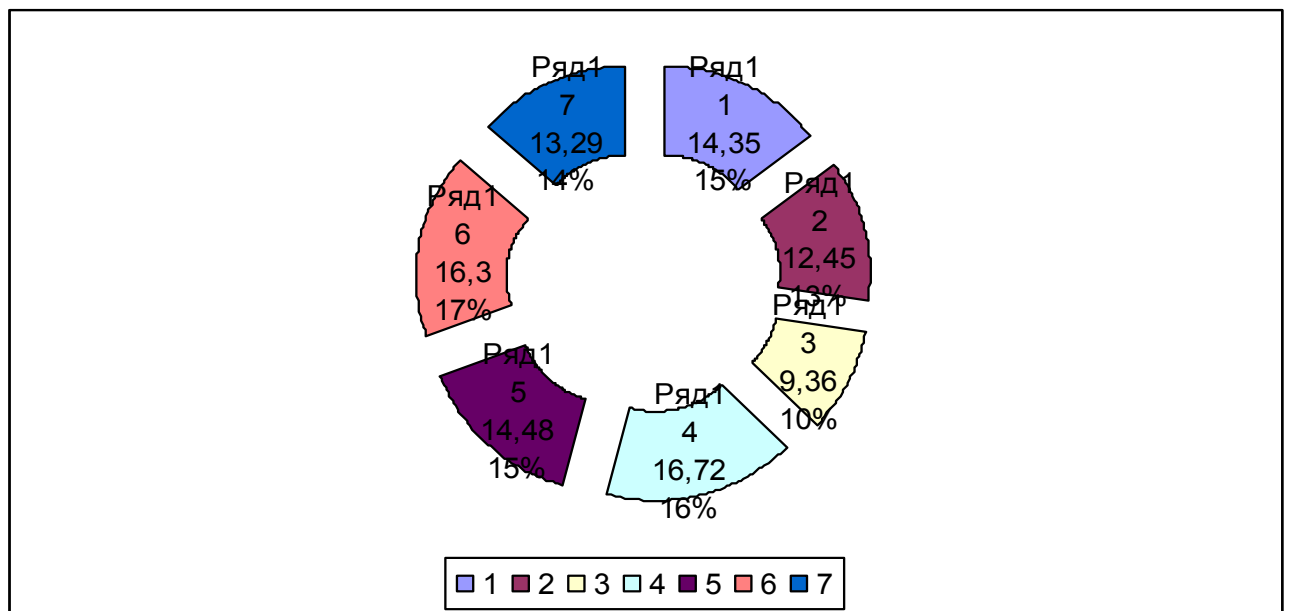


Рис. 2.4. Питома вага показників мотивації для учнів емпіричного дослідження

Нас цікавило питання, які вікові і гендерні особливості мотивації існують в школі. Для цього ми об'єднали значення показників в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12.

## Гендерні та вікові особливості показників самооцінки

| Мотивація         | Дів.  |      | Хлоп. |       |
|-------------------|-------|------|-------|-------|
|                   | 10 р. | 11р. | 10 р. | 11 р. |
| Пізнавальна       | 117   | 60   | 95    | 46    |
| Комунікація       | 91    | 58   | 88    | 42    |
| Емоційна          | 75    | 38   | 66    | 31    |
| Саморозвиток      | 127   | 78   | 106   | 57    |
| Соц. норми        | 136   | 78   | 122   | 64    |
| Мотиви досягнення | 131   | 80   | 97    | 58    |
| Зовнішні фактори  | 101   | 61   | 89    | 47    |

Результати таблиці дозволяють виявити вікові особливості мотивації. В залежності від статі у дівчаток 11 років, як і у хлопчиків 11 років, знижується пізнавальна мотивація. Та ж тенденція спостерігається і у всіх інших видах мотивації.

Комунікативна мотивація у учнів 11 річного віку знижується в  $\frac{1}{2}$  рази, теж відбувається і з емоційної мотивацією.

Мотивація саморозвитку знижується на 1,6 раз, у дівчаток 11 років і в 1,8 раз у хлопчиків того ж віку.

Мотивація соціальних норм у дівчаток 11 років знижується в 1,74, а у хлопчиків 11 років 1,90 разів.

Мотиви досягнення цілей знижуються на 1,63 рази у дівчаток і на 1,67 у хлопчиків.

Мотивація зовнішніх факторів знижується на 1,65 раз у дівчаток 11 років, і на 1,89 раз у хлопчиків 11 років.

Отримані результати свідчать про виявлені гендерних та вікових особливостей показників мотивації учнів НВК № 51.

Результати аналізу по кожному класу наведено в таблицях: 2.13.; 2.14.; і 2.15.;

Таблиця 2.13.

## Вікові особливості показників мотивації в 4-А класі

| Мотивація         | Дів. |      | Хлоп. |      |      |
|-------------------|------|------|-------|------|------|
|                   | 10р. | 11р. | 10р.  | 11р. |      |
| Пізнавальна       | 36   | 18   | 33    | 13   | =100 |
| Комунікація       | 26   | 13   | 30    | 8    | =77  |
| Емоційна          | 23   | 12   | 24    | 9    | =68  |
| Саморозвиток      | 31   | 18   | 36    | 16   | =101 |
| Соц. норми        | 38   | 21   | 30    | 15   | =104 |
| Мотиви досягнення | 35   | 21   | 32    | 10   | =98  |
| Зовнішні фактори  | 31   | 18   | 26    | 8    | =83  |

Таблиця 2.14

## Вікові особливості показників мотивації в 4-Б класі

| Мотивація    | Дів.  |       | Хлоп. |       |       |
|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|
|              | 10 р. | 11 р. | 10 р. | 11 р. |       |
| Пізнавальна  | 45    | 16    | 20    | 33    | = 144 |
| Комунікація  | 36    | 16    | 23    | 34    | = 103 |
| Емоційна     | 27    | 9     | 14    | 22    | = 72  |
| Саморозвиток | 53    | 23    | 29    | 41    | = 146 |
| Соц. норми   | 52    | 18    | 38    | 49    | = 157 |

|                   |    |    |    |    |       |
|-------------------|----|----|----|----|-------|
| Мотиви досягнення | 52 | 23 | 24 | 48 | = 147 |
| Зовнішні фактори  | 42 | 16 | 25 | 39 | = 122 |

Таблиця 2.15

## Вікові особливості показників мотивації в 5-А класі

| Мотивація         | Дів.  |       | Хлоп. |       |       |
|-------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
|                   | 10 р. | 11 р. | 10 р. | 11 р. |       |
| Пізнавальна       | 36    | 30    | 42    | 0     | = 108 |
| Комунікація       | 29    | 29    | 35    | 0     | = 93  |
| Емоційна          | 25    | 17    | 28    | 0     | = 70  |
| Саморозвиток      | 43    | 37    | 41    | 0     | = 121 |
| Соц. норми        | 46    | 39    | 46    | 0     | = 131 |
| Мотиви досягнення | 44    | 36    | 41    | 0     | = 121 |
| Зовнішні фактори  | 28    | 27    | 38    | 0     | = 93  |

Аналіз даних таблиць дозволяє виявити свої специфічні особливості зміни мотивації в залежності від контингенту учнів.

Таким чином, нами виявлена тенденція, що характеризує особливості формування мотивації, а саме 11 років і хлопчики і дівчатка мають більш низький рівень мотивації, ніж 10 - річні.

Помітно виділяється на цьому тлі лише 4 - Б клас, в якому показники мотивації у хлопчиків у віці 11 років значно підвищуються, а у дівчаток навпаки знижуються.

2.3.4. Результати досліджень за методикою вивчення стану навчальної агресії «Баса - Дарки» адаптованої під редакцією Л.Г. Почебут.

Дана методика призначена для діагностики навчальної агресії різних її видів, вивчення кількісної та якісної характеристики агресії і ступеня її вираженості.

Ця методика дозволяє проводити кількісне дослідження агресивності учнів, тобто її вимір.

Результати діагностики представлені у вигляді таблиці 2.16.

Таблиця. 2.16

Середнє значення показників агресії за методикою Баса - Дарки

| Клас              | 4 - А | 4 - Б | 5 - А | Середнє значення: |
|-------------------|-------|-------|-------|-------------------|
| Вербальна агресія | 85    | 72    | 68    | (225)<br>75       |
| Фізична агресія   | 69    | 63    | 79    | (221)<br>70,33    |
| Предметна агресія | 84    | 66    | 69    | (219)<br>73       |
| Емоційна агресія  | 80    | 71    | 65    | (216)<br>72       |
| Само агресія      | 76    | 68    | 81    | (225)<br>75       |

Аналіз результатів діагностики дозволяє виявити вираженість різних видів агресії для учнів гімназії та скласти ієрархію видів агресії.

Так на першому місці для підлітків 10-11 років стоять відразу два види агресії вербальна агресія (225баллов) і само агресія (225 балів).

Друге місце займає фізична агресія з результатом в (221 бал), на третьому місці виступає предметна агресія (219 балів) і на четвертому місці стоїть емоційна агресія, її показник дорівнює (216 балів).

Якщо ми розглянемо відхилення від середнього значення кожного виду агресії, то констатуємо, що відхилення визначається рівнем школярів, які навчаються в даному класі.

Так по вербальній агресії відхилення від середнього значення становить: у 4 - А (+10 балів), в 4 - Б (-3 бали), а в 5 - А (-7баллов).

Отримані результати свідчать, що вербальна агресія для учнів НВК № 51 має різне значення.

Найбільш значима вербальна агресія для 4 - А класу.

Найменш значима вербальна агресія для 5 - А класу.

Але ось що стосується само - агресії, то відхилення від середнього значення тут складає: в 4 - А (+1 бал), в 4 - Б (-7баллов), а в 5 - А (+6 балів).

Отримані результати свідчать що саме - агресія для учнів гімназії має різне значення і відрізняється від показників вербальної агресія.

Найбільш значима само - агресія для 5 - А класу.

Найменш значущою само - агресія для 4 - Б класу.

За показниками фізичної агресії рівень відхилень становить для 4 - А класу (-1,33 бала), для 4 - Б (-7,33 бала), а для 5 - А класу (+8,67), тобто ми спостерігаємо тіж тенденції, що і при показниках само - агресії.

Аналіз предметної агресії показує, що в 4 - А класі відхилення становлять (+11), в 4-Б (-7), і в 5 - А відхилення становлять (-4).

Показники емоційної агресії відхиляються наступним чином: в 4 - А класі (+8 балів), в 4 - Б класі (-1 бал), а в 5 - А класі (-7баллов), що простежується і в показниках вербальної агресії.

Природно нас цікавить питання, яка питома вага кожного виду агресії характерна для учнів емпіричного дослідження.

Вербальна агресія  $225/365, 33 * 100\% = 61,58$

Фізична агресія  $221/365, 33 * 100\% = 60,5$

Предметна агресія  $219/365, 33 * 100\% = 59,94$

Емоційна агресія  $216/365, 33 * 100\% = 59,12$

Само - агресія  $225/365, 33 * 100\% = 61,59$

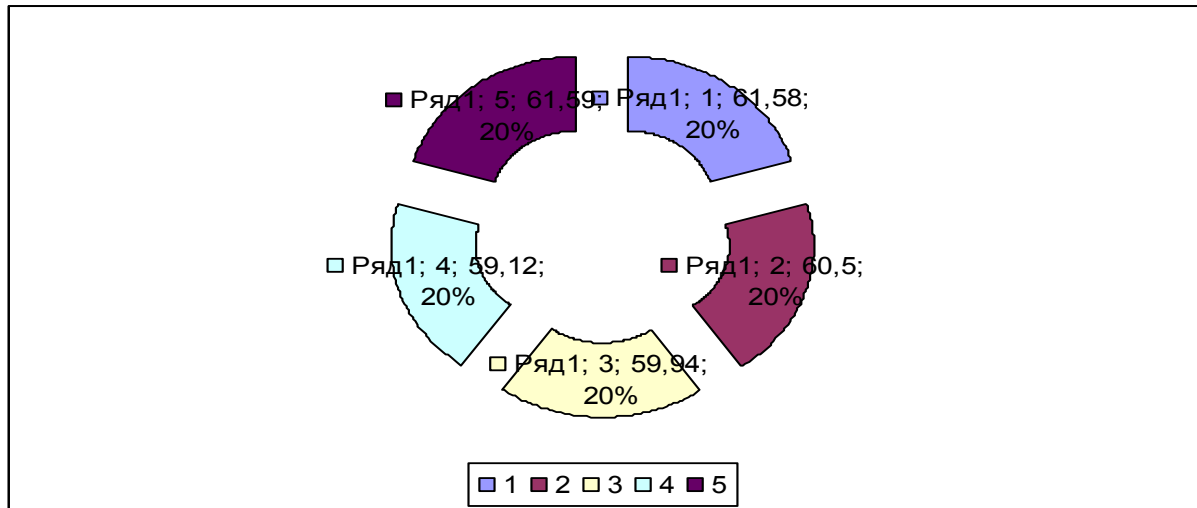


Рис. 2.5. - Питома вага показників агресії для учнів емпіричного дослідження

Нас цікавило питання, які вікові і гендерні особливості агресії існують в школі. Для цього ми об'єднали значення показників в таблиці 2.17.

Таблиця 2.17

#### Гендерні та вікові особливості показників агресії

| Агресія      | Дів.  |       | Хлоп. |       |
|--------------|-------|-------|-------|-------|
|              | 10 р. | 11 р. | 10 р. | 11 р. |
| Вербальна    | 80    | 46    | 73    | 26    |
| Фізична      | 74    | 42    | 67    | 27    |
| Предметна    | 81    | 41    | 70    | 27    |
| Емоційна     | 83    | 40    | 63    | 30    |
| Само агресія | 76    | 45    | 72    | 32    |

Результати таблиці дозволяють виявити вікові особливості агресії. В залежності від статі у дівчаток 11 років, як і у хлопчиків 11 років, знижується вербальна агресія. Та ж тенденція спостерігається і у всіх інших видах агресії.

Само - агресія у дівчаток 11 років знижується в 1,68 разу, в час як у хлопчиків вона знижується на 2,25 рази.

Фізична агресія також більш виражено знижується у хлопчиків 11 років, ніж у дівчаток.

Її показники складають зниження в 2,48 разу, а у дівчаток на 1,76 раз.

Предметна ж агресія у дівчаток 11 років знижується майже на 2 рази, а у хлопчиків 11 років, вона ж, знижується на 2,5 рази.

Емоційна ж агресія і у хлопчиків 11 років і у дівчаток 11 років знижується в 2 рази.

Отримані результати свідчать про виявлені гендерних та вікових особливостей показників мотивації учнів НВК

Результати аналізу по кожному класу наведено в таблицях: 2.18.; 2.19.; і 2.20.;

Таблиця 2.18

## Вікові особливості показників агресії в 4-А класі

| Агресія      | Дів.  |       | Хлоп. |       |
|--------------|-------|-------|-------|-------|
|              | 10 р. | 11 р. | 10 р. | 11 р. |
| Вербальна    | 30    | 14    | 33    | 8     |
| Фізична      | 28    | 12    | 23    | 6     |
| Предметна    | 34    | 12    | 28    | 10    |
| Емоційна     | 32    | 11    | 31    | 6     |
| Само агресія | 29    | 10    | 29    | 8     |



Таблиця 2.19

## Вікові особливості показників агресії в 4-Б класі

| Агресія      | Дів.  |       | Хлоп. |       |
|--------------|-------|-------|-------|-------|
| Вік          | 10 р. | 11 р. | 10 р. | 11 р. |
| Вербальна    | 29    | 14    | 11    | 18    |
| Фізична      | 23    | 5     | 13    | 21    |
| Предметна    | 25    | 10    | 14    | 17    |
| Емоційна     | 27    | 9     | 11    | 24    |
| Само агресія | 23    | 9     | 12    | 24    |

Таблиця 2.20

## Вікові особливості показників агресії в 5-А класі

| Агресія      | Дів.  |       | Хлоп. |       |
|--------------|-------|-------|-------|-------|
| Вік          | 10 р. | 11 р. | 10 р. | 11 р. |
| Вербальна    | 21    | 18    | 29    | 0     |
| Фізична      | 23    | 25    | 31    | 0     |
| Предметна    | 22    | 19    | 28    | 0     |
| Емоційна     | 24    | 20    | 21    | 0     |
| Само агресія | 24    | 26    | 31    | 0     |

Аналіз даних таблиць дозволяє виявити свої специфічні особливості зміни агресії в залежності від контингенту учнів.

Таким чином, нами виявлена тенденція, що характеризує особливості формування агресії, а саме 11 років і хлопчики і дівчатка мають більш низький рівень агресії, ніж 10 - річні.

Помітно виділяється на цьому тлі лише 4 - Б клас, в якому показники агресії у хлопчиків у віці 11 років значно підвищуються, а у дівчаток навпаки знижуються. Ступінь зниження рівня агресії у дівчаток набагато більш вище, ніж у хлопчиків.

2.3.5. Результати досліджень за методикою А.В. Фурмана психодіагностика особистісної адаптованості.

Дана методика призначена для діагностики особистісної адаптації учнів її проявів, вивчення кількісної та якісної характеристики адаптації і ступеня її вираженості.

Ця методика дозволяє проводити кількісне дослідження адаптації учнів, тобто її вимір.

Результати діагностики представлені у вигляді таблиці 2.21.

Таблиця 2.21

Середнє значення показників особистісної адаптованості за методикою А.В. Фурмана

| Клас                               | 4 - А | 4 - Б | 5 - А | Середнє значення: |
|------------------------------------|-------|-------|-------|-------------------|
| Адаптованість<br>(максимальна)     | -     | 86    | -     | 86                |
| Адаптованість<br>(висока)          | -     | -     | 72    | 72                |
| Адаптованість<br>(середня)         | -     | 131   | -     | 131               |
| Адаптованість<br>(низька)          | 117   | 58    | 58    | 77,66             |
| Неадаптованість<br>(очевидна)      | 371   | 344   | 317   | 344               |
| Дезадаптированість<br>(ситуативна) | 202   | 200   | 257   | 219,66            |
| Дезадаптированість<br>(стійка)     | 79    | 72    | 29    | 60                |

|                                      |    |     |    |       |
|--------------------------------------|----|-----|----|-------|
| Деадаптованість<br>(критична)        | 18 | 1   | 33 | 17,33 |
| Деадаптованість<br>(супер. критична) | -  | - 6 | -  | - 6   |

Аналіз результатів діагностики дозволяє виявити вираженість різних видів адаптації для учнів НВК № 51 та скласти ієрархію її видів.

Так на першому місці виступає стан неадаптованості (очевидна) з результатом в (344 бали), потім йде деадаптація ситуативного характеру вона (219,66 балів). На третьому місці стоїть середня адаптація (131 бал).

За нею максимальна адаптація (86 бал) і низька адаптація (77,66 балів) підлітків до навчальних умов в гімназії.

Висока адаптація становить (72 бали), а за нею (стійка) деадаптація яка дорівнює (60 баллів).

На останніх місцях в середніх значеннях шкільної адаптації стоять (критична) деадаптація з результатом (17,33 бала) і (супер. критична) деадаптація яка дорівнює (-6 баллам).

Природно нас цікавить питання, яка питома вага кожного виду адаптації характерна для учнів емпіричного дослідження.

Адаптованість (максимальна)  $86/1001,65 * 100\% = 8,58$

Адаптованість (висока)  $72/1001,65 * 100\% = 7,18$

Адаптованість (середня)  $131/1001,65 * 100\% = 13,07$

Адаптованість (низька)  $77,66 / 1001,65 * 100\% = 7,75$

Неадаптованість (очевидна)  $344/1001,65 * 100\% = 34,34$

Деадаптованість (ситуативна)  $219,66 / 1001,65 * 100\% = 21,93$

Деадаптованість (стійка)  $60/1001,65 * 100\% = 5,99$

Деадаптованість (критична)  $17,33 / 1001,65 * 100\% = 1,73$

Деадаптованість (супер. критична)  $(-6) / 1001,65 * 100\% = (-0,59)$

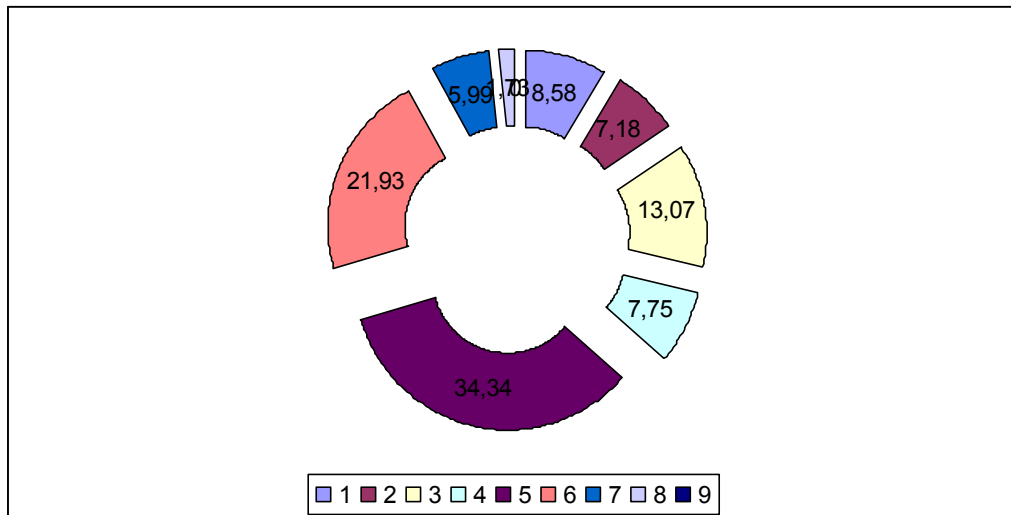


Рис. 2.6 - Питома вага показників адаптації для учнів емпіричного дослідження

Нас цікавило питання, які вікові і гендерні особливості адаптації існують в школі. Для цього ми об'єднали значення показників в таблиці 2.22.

Таблиця 2.22

#### Гендерні та вікові особливості показників адаптації

| Адаптація                        | Дів.  |      | Хлоп. |      |
|----------------------------------|-------|------|-------|------|
|                                  | 10 р. | 11р. | 10р.  | 11р. |
| Адаптованість (максимальна)      | 1     | -    | -     | -    |
| Адаптованості (висока)           | -     | 1    | -     | -    |
| Адаптованість (середня)          | 1     | 1    | -     | -    |
| Адаптованість (низька)           | 3     | -    | 1     | -    |
| Неадаптованість (очевидна)       | 9     | 4    | 7     | 2    |
| Дезадаптированности (ситуативна) | 5     | 5    | 8     | 2    |

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| Деадаптированности<br>(стійка)          | 2 | - | 3 | 1 |
| Деадаптированности<br>(критична)        | 4 | 1 | 2 | 1 |
| Деадаптированности<br>(супер. критична) | - | - | - | 1 |

Результати таблиці дозволяють виявити вікові особливості адаптації. Так дівчинки 10 років показують найвищий результат адаптації (максимальна), також варто відзначити високу адаптацію у дівчаток 11 років і середню адаптацію у дівчаток як 10 так і 11 років. Хлопчики 10 років увійшли в категорію адаптація (низька), але їх показники за кількісним складом все ще нижче, ніж у дівчаток.

Більшість дітей поділили категорію неадаптованість (очевидна) і дезадаптированість (ситуативна), де хлопчики складаю 8 осіб 10 років в дезадаптованості ситуативного характеру, а дівчинки 9 осіб 10 років в неадаптированості.

Стойка дезадаптованість спостерігається у 2 дівчаток 10 років, 3 хлопчиків 10 років і 1 хлопчика 11 років.

Критична дезадаптованість зустрічається частіше. Так у дівчаток 10 років вона виявилася в 4 випадках, у дівчаток 11 років в 1 людини. А у хлопчиків 10 років 2 людей та 1 людина 11 років.

Супер. критична адаптація зустрілася один раз у хлопчиків 11 років. Отримані результати свідчать про виявлення гендерних та вікових особливостей показників адаптації учнів НВК.

Результати аналізу по кожному класу наведено в таблицях: 2.23- 2.25.

Таблиця 2.23

## Вікові особливості показників адаптації в 4-А класі

| Адаптація                       | Дів. |      | Хлоп. |      |
|---------------------------------|------|------|-------|------|
|                                 | 10р. | 11р. | 10р.  | 11р. |
| Адаптованість<br>(низька)       | 2    | -    | -     | -    |
| Неадаптованість<br>(очевидна)   | 3    | 1    | 3     | 1    |
| Деадаптованість<br>(ситуативна) | 1    | 2    | 3     | 1    |
| Деадаптованість<br>(стійка)     | 1    | -    | 2     | -    |
| Деадаптованість<br>(критична)   | 2    | -    | -     | -    |

Таблиця 2.24

## Вікові особливості показників адаптації в 4-Б класі

| Адаптація                          | Дів. |      | Хлоп. |      |
|------------------------------------|------|------|-------|------|
|                                    | 10р. | 11р. | 10р.  | 11р. |
| Адаптованість (максимальна)        | 1    | -    | -     | -    |
| Адаптованість (середня)            | 1    | 1    | -     | -    |
| Адаптованість (низька)             | -    | -    | 1     | -    |
| Неадаптованість (очевидна)         | 4    | 1    | 1     | 1    |
| Деадаптированности<br>(ситуативна) | 1    | 2    | 2     | 1    |

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| Деадаптированности<br>(стійка)          | 1 | - | - | 1 |
| Деадаптированности<br>(критична)        | 1 | - | - | 1 |
| Деадаптированности (супер.<br>критична) | - | - | - | 1 |

Таблиця 2.25

Вікові особливості показників адаптації в 5-А класі

| Адаптація                          | Дів.  |      | Хлоп. |      |
|------------------------------------|-------|------|-------|------|
|                                    | 10 р. | 11р. | 10р.  | 11р. |
| Адаптованості<br>(висока)          | -     | 1    | -     | -    |
| Адаптованість<br>(низька)          | 1     | -    | -     | -    |
| Неадаптованість<br>(очевидна)      | 2     | 2    | 3     | -    |
| Деадаптированности<br>(ситуативна) | 3     | 1    | 3     | -    |
| Деадаптированности<br>(стійка)     | -     | -    | 1     | -    |
| Деадаптированности<br>(критична)   | 1     | 1    | 2     | -    |

Аналіз даних таблиць дозволяє виявити свої специфічні особливості змін адаптації в залежності від контингенту учнів.

Таким чином, нами виявлено, що в 4 - А класі зустрічається тільки 5 видів адаптації.

Адаптованість (низька) у 2 дівчаток 10р.

Неадаптованість (очевидна) у 3 хлопчиків і 3 дівчаток 10р. і 1 дівчинки і 1 хлопчика 11 років.

Деадаптованість (ситуативна) зустрічається у 3 мальків 10 років, і 2 дівчаток 11 років, а також у 1 дівчинки 10 років і 1 хлопчика 11р.

Деадаптованість (стійка) виявлена у 1 дівчинки 10р. і у 2 хлопчиків 10 років.

У категорію критична деадаптованість потрапили 2 дівчаток 10 років.

В 4 - Б класі результати трохи відрізняються з попередніми.

Тут ми зустрічаємо 8 типів адаптованості підлітків.

Так, наприклад максимальна, адаптованість зустрічається у 1 дівчинки 10 років.

Середня адаптованість у 2 дівчаток 10 і 11 років, а низька адаптованість у 1 хлопчика 10 років.

Неадаптованість (очевидна) зустрічається частіше у дівчаток 10 років (4 чол.) У дівчаток 11 років, як і хлопчиків 10 і 11 років вона трапилася в одиничному випадку.

Деадаптованість (ситуативна) спостерігається у дівчаток 11 років в 2 випадках, як і у хлопчиків 10 років в 2 випадках. У дівчаток 10 і хлопчиків 11 років ця форма адаптації зустрічається в одиничних випадках.

Стойка деадаптація спостерігається у дівчаток 10 років (1 чол.) І у хлопчиків 11 років (1 чол), ті ж показники збереглися і в критичній деадаптації.

І нарешті, деадаптація (супер. критична) зустрілася лише 1 раз у хлопчика 11 років.

У 5 - А класі ми спостерігаємо 6 видів адаптації.

Так висока адаптованість зустрічається у дівчаток 11 років (1 чол.), низька адаптованість зустрічається у дівчаток 10 років (1 чол).

Неадаптованість (очевидна) зустрічається у 2 дівчаток 10 років, і 2 дівчаток 11 років, також вона зустрічається і у 3 хлопчиків 10р.

Деадаптованість (ситуативна) зустрічається в 3 випадках у дівчаток 10 років і в 3 випадках у хлопчиків 10 років, також у дівчаток 11 років в 1 випадку.



Стійка дезадаптованість спостерігається в одиничному випадку у хлопчиків 10 років.

Критична дезадаптованість зустрічається у 2 хлопчиків 10 років, і у дівчаток 10 і 11 років по 1 людині.

### 2.3.6. Аналіз отриманих результатів.

Ґрунтуючись на результатах проведених нами методик можна виявити залежність рівня адаптації від середніх показників агресії, мотивації, тривожності і самооцінки школярів у віці 10-11 років.

Таким чином, при аналізі нами виявлено взаємозв'язок середніх значень адаптації та мотивації учнів, яка представлена у вигляді рисунка 2.7.

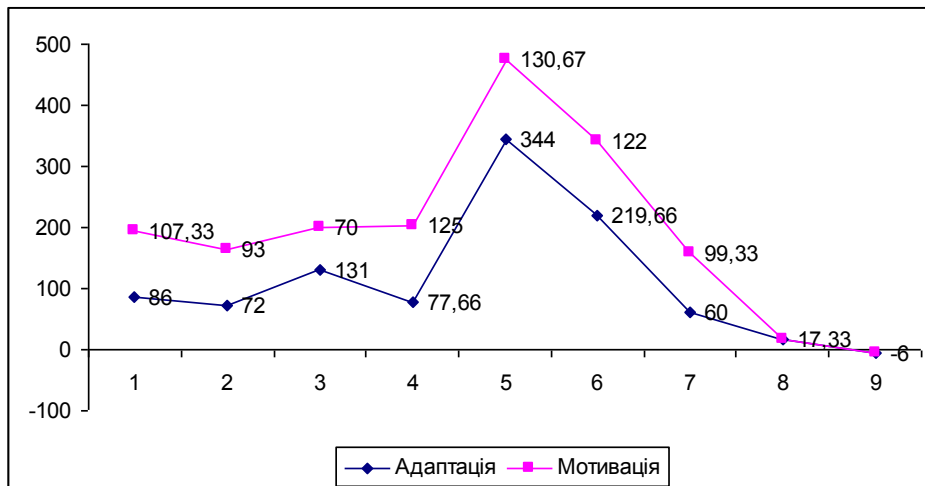


Рис. 2.7 - Порівняльний аналіз рівня адаптації і рівня мотивації

Таким чином ми спостерігаємо стійке зниження рівня мотивації яке супроводжується зниженням рівня адаптованості.

Ми виявили взаємозв'язок і в порівнянні адаптації і рівня вираженості тривожності. Результати представлені в рисунку 2.8.

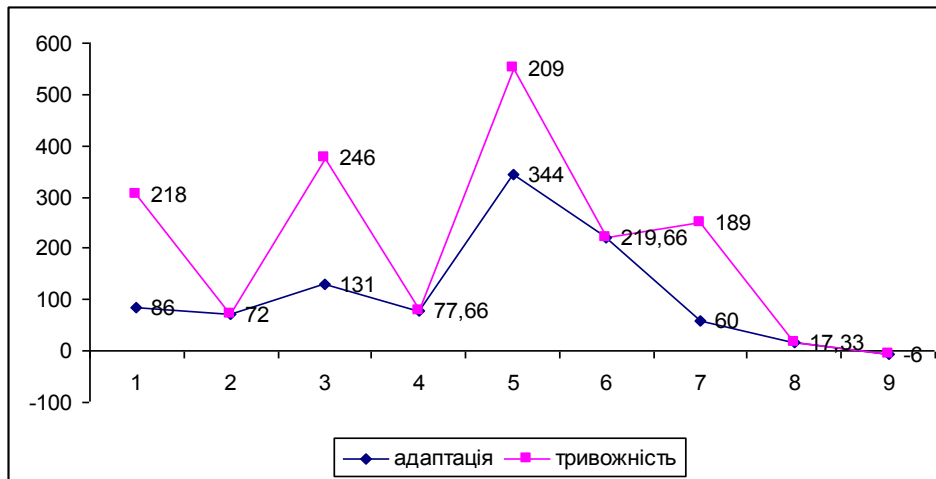


Рис. 2.8 - Порівняльний аналіз рівня адаптації і прояву тривожності

Але в цьому випадку спостерігається наступне. Чим вище показники тривожності, тим нижче рівень адаптованості.

Станом агресії спостерігається така сама ситуація. Результати наведені в рисунку 2.9.

Чим нижче рівень адаптованості в учнів, тим вище рівень агресії.

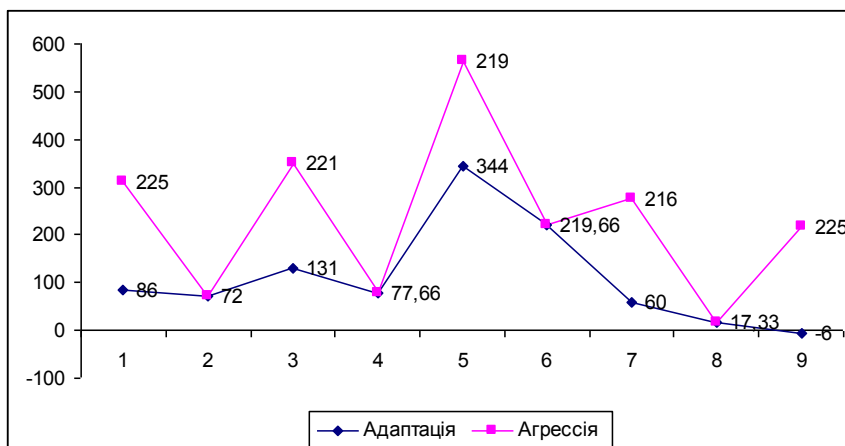


Рис. 2.9. Порівняльний аналіз рівня адаптації і рівня агресії

Що стосується самооцінки то вона прямо - пропорційно залежить від рівня адаптації і йде з нею майже в один рівень. Зниження адаптації тягне за собою зниження самооцінки.

Результати представлені у рисунку 2.10.

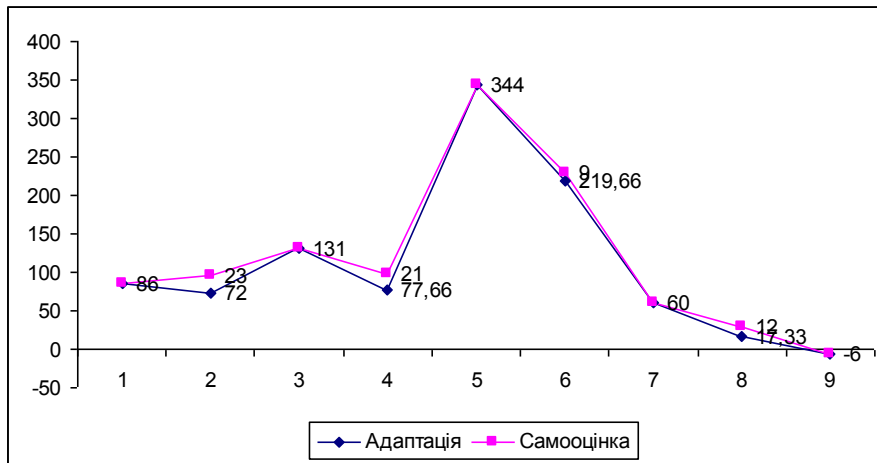


Рисунок 2.10. Порівняльний аналіз рівня адаптації і рівня самооцінки

На основі нашого дослідження ми можемо визначити корекційну програму для учнів НВК яка буде спрямована на зменшення рівня агресивності та покращення адаптації з подальшою ефективністю навчання.

## Висновки до 2 розділу

Провівши емпіричне дослідження психологічних особливостей прояву шкільної агресії в молодшому шкільному віці при переході на кабінетну систему навчання ми зробили такі висновки:

- В нашому дослідженні ми використовували 3 групи методів:
  - теоретичні методи
  - емпіричні методи
  - математико - статистичні методи
- Ми використовували діагностики:
  - діагностику стану агресії «Баса - Дарки» адаптовану під редакцією Л.Г. Почебут.
  - шкала особистісної тривожності для учнів Філіпса
  - методика дослідження самооцінки особистості С.А. Будассі.
  - методика «Діагностика структури навчальної мотивації школяра» М.В. Матюшиної.
  - психодіагностика особистісної адаптованості (Фурман А.В.).
- Аналізували результати досліджень за вищевказаними методиками.
  - А) Результати досліджень за методикою визначення тривожності Філіпса, дозволяють виявити вікові, гендерні та специфічні особливості змін тривожності. Таким чином, нами виявлена тенденція, що характеризує особливості формування тривожності, а саме 11 років і хлопчики і дівчатка мають нижчий рівень тривожності, ніж 10 - річні.
  - Б) Результати досліджень за методикою визначення самооцінки особистості С.А.Будассі. Ця методика дозволяє визначити ті чи інші прояви самооцінки для учнів гімназії та скласти ієрархію показників самооцінки. Таким чином, нами виявлена тенденція, що характеризує особливості формування самооцінки, а саме 11 років дівчатка мають більш високий рівень самооцінки, ніж 10 - річні.

В) Результати досліджень з вивчення навчальної мотивації учнів «Діагностика структури навчальної мотивації школяра» дозволяють виявити вираженість різних мотивацій для учнів гімназії та скласти ієрархію видів мотивації. Таким чином, нами виявлена тенденція, що характеризує особливості формування мотивації, а саме 11 років і хлопчики і дівчатка мають більш низький рівень мотивації, ніж 10 - річні.

Г) Результати досліджень за методикою вивчення стану навчальної агресії «Баса - Дарки» дозволяють виявити вираженість різних видів агресії для учнів гімназії та скласти ієрархію видів агресії. Таким чином, нами виявлена тенденція, що характеризує особливості формування агресії, а саме 11 років і хлопчики і дівчатка мають більш низький рівень агресії, ніж 10 - річні.

Д) Результати досліджень за методикою А.В. Фурмана психодіагностика особистісної адаптованості. Ця методика дозволяє проводити кількісне дослідження адаптації учнів, тобто її вимір.

Таким чином, нами виявлено, що в 4 - А класі зустрічається тільки 5 видів адаптації:

- адаптованість (низька)
- неадаптованість (очевидна)
- дезадаптованість (ситуативна)
- дезадаптованість (стійка)
- та критична дезадаптованість

В 4 - Б класі зустрічаємо 8 типів адаптованості підлітків:

- максимальна, адаптованість
- середня адаптованість
- низька адаптованість
- неадаптованість (очевидна)
- дезадаптованість (ситуативна)
- стійка дезадаптація
- критична дезадаптація

- та дезадаптація (супер. критична)

У 5 - А класі ми спостерігаємо 6 видів адаптації:

- висока адаптованість
- неадаптованість (очевидна)
- дезадаптованість (ситуативна)
- стійка дезадаптованість
- критична дезадаптованість

- Ґрунтуючись на результатах проведених нами методик можна виявити залежність рівня адаптації від середніх показників агресії, мотивації, тривожності і самооцінки школярів у віці 10-11 років.

- 4 Таким чином, при аналізі нами виявлено взаємозв'язок середніх значень адаптації та мотивації учнів

а) ми спостерігаємо стійке зниження рівня мотивації яке супроводжується зниженням рівня адаптованості.

б) чим вище показники тривожності, тим нижче рівень адаптованості.

в) чим нижче рівень адаптованості в учнів, тим вище рівень агресії.

г) зниження адаптації тягне за собою зниження самооцінки.

- На основі нашого дослідження ми можемо визначити корекційну програму для учнів НВК яка буде спрямована на покращення адаптації та подальшого вдалого навчання.

**РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА ПО ЗМЕНШЕННЮ  
ПРОЯВІВ АГРЕСІЇ В УЧНІВ 4 -5 КЛАСІВ НВК № 51**

Програма розрахована на 8 занять, по 40 хвилин двічі на тиждень.

| №<br>з/п | Заняття  | Ігри  | Тривалість |
|----------|--|---|------------|
| 1        | <p><b>Заняття № 1.</b></p> <p>Мета: знайомство, розвиток навичок невербальної взаємодії, емоційної чутливості, емпатії</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- гра «Знайомство»</li> <li>- гра «Гості»</li> <li>- гра «Море хвилюється</li> <li>- Етюд «Слухаємо себе»</li> <li>- Вправа «Шосте почуття»</li> <li>- Малювання на тему «Мій найщасливіший день»</li> <li>- Етюд «Веселка»</li> <li>- Етюд «Посмішка по колу»</li> </ul>  | 40 хв.     |
| 2        | <p><b>Заняття № 2.</b></p> <p>Мета: розвиток уваги, уміння визначати власний емоційний стан, формування позитивного ставлення до школи, навичок спілкування та поведінки в ситуаціях емоційної напруги</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Рухлива гра «Будь паска»</li> <li>- Бесіда «Чарівне слово»</li> <li>- Вправа «Наші емоції»</li> <li>- Вправа «Подобається - не подобається».</li> <li>- Вправа «Продовж речення».</li> <li>- Вправа «Дай мені книгу».</li> <li>- Вправа «Сходинок».</li> <li>- Вправа «Скинь втому».</li> <li>- Етюд «Слухаємо себе»</li> <li>- Етюд «Посмішка по</li> </ul> | 40 хв.     |

|   |  |  |        |
|---|--|--|--------|
|   |  | колу»  |        |
| 3 | <b>Заняття № 3.</b><br>Мета: Розвиток емоційної сфери, емпатії, корекція фобій, формування єдиних цінностей групи та відчуття захищеності її членів  | - Гра «Вгадай емоцію»<br>- Етюд «Слухаємо себе»<br>- Бесіда «Наші жахи»<br>- Малювання на тему «Мій жах».<br>- Вправа «Я- чарівник».<br>- Малювання на тему «В кого я б перетворився в чарівній країні?»<br>- Вправа «Дерево» (на саморегуляцію).<br>- Етюд «Посмішка по колу» | 40 хв. |
| 4 | <b>Заняття № 4.</b><br>Мета: розвиток навичок міжособистісного спілкування, емоційної саморегуляції, конструктивної поведінки в конфліктній ситуації | - Вправа «Шикуйся в ряд»<br>- Вправа «З ким я дружу, а з ким ні».<br>- Розігрування в ролях ситуації «Капелюх».<br>- Вправа «Візьми себе в руки»<br>- Етюд «Слухаємо себе».<br>- Етюд «Посмішка по колу»   | 40 хв. |
| 5 | <b>Заняття № 5.</b><br>Мета: відреагування негативних емоцій, розвиток навичок самоконтролю і саморегуляції,   | - Рухлива гра «Злюка».<br>- Вправа «Візьми себе в руки»<br>- Етюд «Слухаємо себе».<br>- Вправа «Уважність до інших»  | 40 хв. |



|   |   |  |        |
|---|---|--|--------|
|   | самопрезентація членів групи  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Розігрування в ролях ситуації «Привіт другу»</li> <li>- Вправа «Девіз»</li> <li>- Бесіда «Мій девіз»</li> <li>- Малювання на тему «Мій герб»</li> <li>- Етюд «Слухаємо себе»</li> <li>- Вправа «Гора з плечей»</li> <li>- Етюд «Посмішка по колу»</li> </ul>  |        |
| 6 | <p><b>Заняття № 6.</b></p> <p>Мета: активізувати учасників до роботи в групі, тренувати увагу до дій іншого, вміння знаходити засоби вербального та невербального спілкування, зрозумілі іншим, формувати навички етикету</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Вправа «Знайди пару»</li> <li>- Вправа «Індійські імена».</li> <li>- Малювання на тему «Мій день народження»</li> <li>- Бесіда «Моє улюблене свято».</li> <li>- Вправа «День народження».</li> <li>- Малювання на тему «Подарунок найкращому другу».</li> <li>- Розігрування в ролях ситуації «Подарунок»</li> <li>- Гра «Відгадай, чого хочу».</li> <li>- Етюди «Слухаємо себе», «Посмішка по колу»</li> </ul> | 40 хв. |
| 7 | <b>Заняття № 7.</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Етюд «Привітання».</li> <li>- Вправа «Здрастуйте».</li> </ul>   | 40 хв. |

|   |  |   |        |
|---|--|---|--------|
|   | <p>Мета: формування позитивного ставлення до партнерів по спілкуванню, корекція самооцінки, зниження рівня тривожності в комунікативній діяльності</p>                   | <p>- Вправа «Мені подобається твій (твоя)...»<br/>- Вправа «Ти мені дуже потрібен»</p>                                  |        |
| 8 | <p><b>Заняття № 8.</b><br/>Мета: закріплення позитивного ставлення до себе, формування вміння долати непевність та тривогу, пов'язану з ситуаціями в шкільному житті</p> | <p>- Вправа «Корабель успіхів»<br/>- Гра «Школа кенгуру»<br/>- Вправа «Розігрування тривожних сцен шкільного життя»</p> | 40 хв. |

**Заняття № 1.** Мета: знайомство, розвиток навичок невербальної взаємодії, емоційної чутливості, емпатії. Повідомлення загальної мети занять.

Діти сідають в коло. Психолог повідомляє дітям, що вони будуть зустрічатися разом на спеціальних заняттях. Ці заняття не будуть схожі на уроки. На них можна буде гратися, малювати, а головне - поділитися своїми радощами і проблемами, отримати добру пораду, допомогу або підтримку, навчитися краще розуміти себе та інших, пізнати про себе та інших багато нового та корисного. Правіша групової взаємодії.

Для успішної діяльності тренінгової групи доцільно розробити та засвоїти правила групової взаємодії. Для дітей їх не повинно бути занадто багато. Головними можуть бути такі:

- Говорити коротко, конкретно і тільки про те, що думаєш або відчуваєш сам.
- Слухати товаришів уважно, не перебиваючи.

- Критикувати не людину, а конкретний вчинок.
- Критикувати лише в доброзичливій формі, бажано, щоб критика супроводжувалась конкретною порадою та впевненістю у можливості виправлення недоліків або помилок.

### **Гра «Знайомство».**

Кожному учаснику пропонується обрати собі будь-яке ім'я, яким він хотів би, щоб його називали інші. Ця процедура має діагностичний зміст, вона виявляє бажаний об'єкт ідентифікації дитини. Найчастіше молодші школярі обриють імена дівчаток і хлопчиків, іноді не ті, якими називають і їх самих. Вибір не свого імені може бути ознакою неприйняття себе. Так, зможе виявитися відчуття власного неблагополуччя у дитини. На першому занятті не слід виявляти, чому дитина назвала себе по іншому, щоб не відштовхнути її. Зробити це можна пізніше, коли діти адаптуються до нової форми роботи та відчують довіру до керівника групи. Повторивши по черзі (по колу) своє ім'я, діти вигадують та малюють його символ-образ, наприклад у вигляді піктограми. Цей символ діти малюють на обкладинці власного щоденника, як би підписуючи його. Після цього пропонується гра «Гості», яка дозволяє запам'ятати нові імена учасників групи та виявити характер міжособистісних стосунків.

### **Гра «Гості».**

Керівник групи повідомляє дітям, що для того, щоб вони змогли швидко та добре запам'ятати свої нові імена, вони зараз пограють в цікаву гру. Кожен учасник подумки уявляє собі якесь свято, яке недавно відбулося або відбудеться (найчастіше діти уявляють свій день народження). При цьому можна запропонувати дітям протягом 1-2 хвилин заплющити очі і уявити собі це свято, знову побувати на ньому, відчутти святкову атмосферу. Після цього дітям пропонується уважно подивитися один на одного і по черзі (по колу) назвати нові імена тих учасників групи, яких вони б запросили на свято. Гра соціометрична. Психолог отримує можливість зафіксувати ієрархію взаємовідношень дітей, статус кожного з них, виявити групу, що потребує

статусної корекції.

### **Рухлива гра «Море хвилюється..».**

Знайома всім дітям і дорослим гра була дещо змінена відповідно до мети тренінгу. Діти обирають одного, хто повертається спиною до інших, і промовляє «Море хвилюється раз...». Після рахунку «три» діти повинні завмерти в незвичайній позі. Керівник гри підходить по черзі до кожного учасника «включає» його и намагається відгадати кого і в якому стані він зобразив. Потім дитина сама розповідає, що вона хотіла зобразити. При цьому психолог обов'язково аналізує разом з групою виразні невербальні засоби передачі задуманого образу (міміка, погляд, жести, тощо), обговорює наскільки вдалим був їх вибір. Під час даної гри діти навчаються розпізнавати і «читати» емоційні стани інших людей, адекватно передавати свій. Гра також допомагає коригувати нетерплячість. Слід пам'ятати, що участь у всіх вправах є добровільною, не можна заставляти дитину, можливо вона ще не досягла необхідного рівня адаптації в групі.

### **Етюд «Слухаємо себе». (Вправа на ауторелаксацію).**

Дітям пропонується сісти в зручній позі. На 1-2 хвилини заплющити очі, розслабитися, прислухатись до себе, «заглянути в себе» і подумати: що кожен чуває, який у його настрій. В той же час психолог малює крейдою на дошці або прикріплює плакат з зображеннями різних емоційних станів людини: радості, злості, страху, подиву, спокою. Діти по черзі розповідають, не відкриваючи очей, як вони себе чувають, який у їх настрій. Після цього психолог пропонує дітям відкрити очі і подивитися на схематичні зображення різних емоційних станів. Разом з керівником групи обговорюються особливості мімічної експресії обличчя в кожному випадку: положення брів, куточків рота, очей. Вправа дозволяє діагностувати емоційне самопочуття учасників групи, ступінь прийняття ними форм і методів роботи. Завершуючи вправу, тренер просить дітей швидко та схематично зобразити в щоденнику свій стан та настрій.

### **Вправа «Шосте почуття».**

Ця вправа використовується як діагностичний метод вивчення ступеня єдності групи. Для цього дітям пропонується відповісти на питання, але не від себе, а як би від усіх учасників групи, так, як, на їх думку, відповіла би більшість. Відповіді діти повинні мовчки записувати. Не називаючи ніяких варіантів вголос, інакше гра не відбудеться, «не буде цікаво». Пропонуються питання наступного плану: який у більшості групи улюблений день тижня? Яка найулюбленіша пора року? Яке найулюбленіше число 2,3,4 чи 9? Яку геометричну фігуру вибрала б група - ромб, трикутник, квадрат чи коло? Що хотіли б робити учасники групи у даний момент? Після виконання першої частини завдання тренер знову зачитує питання і варіанти відповідей, а кожна дитина піднімає руку в тому випадку, якщо прозвучала його відповідь. Проводиться експрес обробка результатів виконання завдання. Найбільша кількість відповідей на дане питання вважається думкою групи, діти визначають його по кількості піднятих рук. Так, тренер говорить «понеділок» і рахує скільки учнів підняло руки, потім «вівторок» і знову підраховується кількість піднятих рук і т.д. по кожному питанню. Діти негайно отримують інформацію про ступінь розвитку в них «шостого почуття». Ця вправа повторно проводиться на заключному етапі тренінгу для того, щоб порівняти наскільки зросла групова єдність та згуртованість дітей.

#### **Малювання на тему «Мій найщасливіший день».**

Дітям пропонується протягом 2-3 хвилин пригадати і намалювати найщасливіший день у своєму житті. Психолог просить дітей пригадати, що вони відчували того дня, чим він запам'ятався, пропонує «поділитися» своєю радістю з іншими дітьми. Малювання сприяє невербальному вираженню переживань, про які дитина не завжди може розповісти. Аналіз розповідей, кольорових рішень, змісту малюнків дає змогу в певній мірі діагностувати рівень їх домагань. Доброзичливе обговорення малюнків, розуміння почуттів дітей, стимулююча похвала тренера знімає бар'єри спілкування, емоційну напругу дітей і створює відчуття «захищеності в групі». По закінченню

обговорення малюнків психолог бажає дітям, щоб в їхньому житті було більше щасливих днів, і звертає увагу на те, що часто це залежить від них самих.

### **Етюд «Веселка» (вправа на ауторелаксацію).**

Діти сідають зручно, заплющують очі і протягом 1-2 хвилин уявляють легку, прекрасну веселку, гру кольорів і себе в спокійному, приємному, розслабленому стані. Психолог настроює дітей на відчуття спокою, розслабленості. По закінченні вправи обговорюється, що відчували діти під час його виконання, хто «бачив» щось незвичайне. Закінчується заняття тим, що діти встають, потягаються та рухами рук над головою зображують веселку.

### **Етюд «Посмішка по колу».**

Всі беруться за руки і «передають» посмішку по колу: кожна дитина повертається до свого сусіда праворуч чи ліворуч і, побажавши щось хороше та приємне, посміхається йому. При цьому можна символічно «взяти посмішку» в долоні і обережно передавати її по колу, з рук в руки. Така форма прощання стала традиційним ритуалом за час роботи тренінгової групи. Керівник цікавиться враженнями дітей від заняття, дякує групу за роботу та запрошує на наступну зустріч.

### **Заняття № 2.**

Мета: розвиток уваги, уміння визначати власний емоційний стан, формування позитивного ставлення до школи, навичок спілкування та поведінки в ситуаціях емоційної напруги.

### **Рухлива гра «Будь паска».**

Існує декілька варіантів гри. Її суть полягає в тому, що ведучий подає команди, виконувати які діти повинні коли вони супроводжуються певним звертанням. Для даного заняття було обрано слово «будь ласка». Якщо це слово не пролунало, а деякі діти виконали команду, то вони вибувають з гри. Команди можуть бути найрізноманітнішими, наприклад: «ліворуч», «праворуч», «кругом», тощо. Гра розвиває увагу дітей та допомагає їм зняти емоційну напругу на початку заняття.

### **Бесіда «Чарівне слово».**

Логічним продовженням гри є коротка бесіда про силу чарівного слова «будь ласка», про наслідки ввічливості та грубощів, про те яке враження справляє ввічлива а яке груба людина, і яка з цих двох тактик вирішення проблем є більш ефективною.

### **Вправа «Наші емоції».**

Для цієї вправи тренеру потрібен набір карток або плакат із зображенням різних емоційних станів людини. При роботі з картками пропонується серія завдань:

- назвати емоційні стани, зображені на картках;
- розділити аркуш щоденника на дві половини і перемалювати схематичні зображення так, щоб зліва розташувались емоційні стани, які дітям подобаються, а праворуч - не подобаються. Після виконання завдання діти по черзі називають та пояснюють, чому їм подобають чи не подобаються ті чи інші емоційні стани.

Визначити свій настрій, емоційний стан на даний момент, схематично зобразивши його в щоденнику, коротко пояснити причину того чи іншого емоційного стану.

Для виконання цієї частини завдання можна пригадати етюд «Слухаємо себе». При обговоренні різних емоційних станів психолог звертає увагу на самопочуття дітей в групі, констатує наявність підвищеної тривожності у окремих членів групи.

### **Вправа «Подобається - не подобається».**

Після обговорення причин того чи іншого емоційного стану дітей, тренер просить учасників групи розділити чистий аркуш щоденника на дві половини і записати відповіді на запитання:

- що мені не подобається в школі ?
- що мені не подобається вдома ?

- що мені не подобається взагалі в житті ?

Відповіді на ці запитання діти записують в лівій частині аркуша. Після цього пропонується серія позитивних питань, відповіді на які діти записують в правій частині аркуша.

- що мені подобається в школі ?
- що мені подобається вдома ?
- що мені подобається взагалі в житті ?

Діти по черзі розповідають спочатку про те, що їм не подобається, потім, що подобається в школі, вдома і в житті. Важливою є саме така послідовність відповідей: спочатку негативні, потім позитивні, щоб показати, що не все в житті так погано, є позитивні моменти і хороші люди. Ця вправа дозволяє отримати інформацію про характер взаємовідносин дитини з однокласниками, членами сім'ї, оточуючими, про те яке місце і роль визначає для себе дитина в класі, в сім'ї, як дитина сприймає себе серед інших.

#### **Вправа «Продовж речення».**

При проведенні цієї вправи керівник продовжує збір інформації про учасників групи. Для цього дітям пропонується серія проєктивних питань. Учням пропонується продовжити речення першими, що приходять на ум фантазіями, не роздумуючи занадто довго, бо правильних чи неправильних відповідей не існує. На вільній сторінці щоденника діти записують продовження фраз: «Більш за все я боюсь..», «Я злюсь, коли...», «Мені сумно, коли...». По відповідям можна оцінити здатність дитини до рефлексії власних переживань. Відповідь «не знаю» може свідчити про недостатній розвиток цієї здібності, або про високу значимість проблеми, що викликає жах.

#### **Вправа «Дай мені книгу».**

Психолог пропонує дітям уявити себе в наступній ситуації. Учень приходить в клас і бачить на столі цікаву книгу в красивій палітурці. Він дуже хоче взяти її, подивитися малюнки. Він підходить до столу. Але в цей момент книжку бере інший учень. А книгу подивитися так хочеться ! Як бути? Як її отримати ? Діти програють ситуацію по черзі, парами. Після програвання



ситуації всіма учасниками групи проводиться обговорення варіантів її вирішення, і діти спільно з керівником групи роблять висновок про те, що найбільш конструктивною формою досягнення результату (отримання книги) виявилось ввічливе прохання. Виконання цього завдання дозволяє дітям порухатись, зняти втому та емоційну напругу.

### **Вправа «Сходишки».**

Дивлячись на зразок, підготовлений психологом на дошці, діти малюють в щоденнику сходишки. Керівник пояснює зміст завдання: уявіть собі, що всіх учнів вашого класу розсадили на сходишки, дотримуючись однієї умови. На першу сходишку посадили найстаранніших, розумних дітей, які добре вчаться, старанно виконують всі завдання в школі і дома, на другій сходишці розташувалися учні, які теж добре вчаться, але інколи бувають неуважними, допускають помилки. Як ви вважаєте, які діти потраплять на останню, найнижчу сходишку? А тепер подумайте на якій сходишці посадили б вас? А на других сходах намалюйте себе на тій сходишці, на якій би ви хотіли сидіти, тобто як би ви хотіли вчитися. Дані, отримані при виконанні цієї вправи, дають інформацію про характер самооцінки кожного учня та рівень його домагань в сфері навчальної діяльності.

### **Вправа «Скинь втому».**

Діти стають у вільне коло. Керівник пропонує їм розставити широко ноги, трохи зігнути їх в колінах, зігнути тіло, вільно опустити руки, розправити пальці, нахилити голову до грудей. Після цього покачатися вбік, вперед, назад, а потім різко потрусити головою, ногами, тілом. Тренер при цьому говорить, звертаючись до кожного: «Ти скинув свою втому? Що ще осталося? Тоді повтори ще раз.»

### **Етюд «Слухаємо себе» (вправа на ауто релаксацію).**

Протягом 1-2 хвилин діти розслабляються та слухають себе. Після чого зображують свій настрій наприкінці тренінгового заняття.

### **Етюд «Посмішка по колу» - на прощання.**

#### **Заняття № 3.**

Мета: Розвиток емоційної сфери, емпатії, корекція фобій, формування єдиних цінностей групи та відчуття захищеності її членів.

#### **Гра «Вгадай емоцію».**

Один із учасників групи повертається спиною до інших. Тренер демонструє картку із схематичним зображенням емоційного стану, і сам за допомогою міміки обличчя показує її. Діти мовчки повторюють за тренером мімічні рухи. Тому, хто стоїть спиною пропонують повернутися і, уважно подивившись на обличчя дітей, вгадати який емоційний стан вони зображують. Якщо він правильно вгадав, йому надається право обирати наступний стан, який буде зображуватись. Відгадувати його буде інший учасник групи, який найкраще відобразив першу емоцію.

#### **Етюд «Слухаємо себе».**

#### **Бесіда «Наші жахи».**

Психолог запитує дітей, які з емоцій, зображених на картках (плакаті) найнеприємніше. Якщо, перелічуючи емоції, діти не назвали жах, психолог сам нагадує про нього. Коротко обговорюються особливості мімічної експресії обличчя цього стану, відчуття, що виникають, коли людина відчуває жах, згадують, як описується цей стан.

#### **Малювання на тему «Мій жах».**

Після невеликої вступної бесіди психолог просить дітей подумати, чого вони найбільше бояться і намалювати свій жах. Це може бути абстрактний малюнок або зображення конкретного об'єкту жаху, тривоги дитини. Малюнок виконується на окремому аркуші паперу. Після цього тренер пропонує дітям розірвати аркуш з малюнком на дрібні шматочки і повідомляє дітям, що кожен з них перемиг свій жах, що жаху більше не існує, тому що розірвані шматки разом із сміттям вивезуть на звалище, сплять, і від жахів більше нічого не залишиться.

#### **Вправа «Я- чарівник».**

Після того, як діти схематично зобразили свій настрій, їм пропонується знову закрити очі і подумки побувати в казковій країні. В ній збуваються всі мрії і бажання, особливо якщо ти могутній чарівник. Уяви себе в ролі чарівника, який може зробити все, що побажає. Діти повинні подумати, що зробив би кожен з них, якби був наділений такою могутньою силою. Свої відповіді діти спочатку коротко записують в щоденниках, не проговорюючи ніяких варіантів відповідей (щоб уникнути повторення чужих думок), а потім по черзі озвучують. Діагностичним є вибір «сфери чаклування» - дім, школа, знайомі, друзі, власні особистісні якості.

### **Малювання на тему «В кого я б перетворився в чарівній країні?»**

Після виконання вправи «Я - чарівник» дітей просять подумати в кого кожен з них хотів би перетвориться, якби був чарівником. Відповідаючи на це питання, діти найчастіше називають тварин. Відповідь «ні в кого, хочу оставатись собою» свідчить про задоволеність собою, самоприйняття. В щоденниках учасники тренінгової групи замальовують тварину, з якою вони себе ідентифікували, і коротко записують відповіді на питання: де живе ця тварина? що вона їсть? Чим подобається дитині. Інтерпретація малюнків і відповідей ґрунтується на аналізі мотивації дитиною свого вибору, певною життєвою характеристикою даної тварини і якостями, притаманними не тільки тваринам, але й людям; сукупність мотивацій може надати опосередкований психологічний портрет дитини, виявити риси, як бажані, так і небажані, ті які дитина приписує собі або відкидає. Для розвантаження можна запропонувати дітям встати і зобразити свою тварину, її зовнішній вигляд, рухи, ходу.

### **Етюд «Слухаємо себе».**

Протягом 1-2 хвилин діти розслабляються і «слухають себе», після чого швидко і схематично зображують свій настрій наприкінці тренінгового заняття.

### **Вправа «Дерево» (на саморегуляцію).**

Діти стають в коло на деякій відстані один від одного. Кожен учень сильно натискає п'ятами на підлогу, руки стискає в кулачки, міцно стискає

зуби. Ведучий говорить, звертаючись до кожного: «Ти - могутнє, міцне дерево, у тебе сильне коріння, і ніякі вітри тобі не страшні. В складних життєвих ситуаціях, коли хочеться плакати або битися, - стань сильним і могутнім «деревом», скажи собі, що ти сильний, у тебе все здійсниться, і все буде добре. Ти - впевнена людина.» Потім діти беруться за руки, підіймають їх догори, продовжуючи натискати п'ятами на підлогу. «Ми разом велика сила. Самотньому дереву важко, разом ми цілий ліс. Разом нам не страшні ніякі негоди.» Після цього керівник пропонує дітям розслабитися, перестати натискати п'ятами на підлогу, помахати руками, розслабити м'язи обличчя, виконуючи ритуал прощання.

#### **Етюд «Посмішка по колу».**

#### **Заняття № 4.**

Мета: розвиток навичок міжособистісного спілкування, емоційної саморегуляції, конструктивної поведінки в конфліктній ситуації.

#### **Вправа «Шикуйся в ряд».**

Психолог пропонує дітям стати в ряд ліворуч від нього, не даючи ніяких додаткових пояснень та уточнень. У випадку, якщо діти ставлять питання, їм відповідають: «Так, як ви захочете». Ця вправа допомагає діагностувати характер групових відносин: лідери, як правило, прагнуть зайняти вигідні, з їх точки зору, позиції, відштовхуючи тих, чий авторитет в групі нижчий. Крім того, спостерігаючи за тим, яке місце прагне зайняти кожен з учасників групи, психолог робить висновки про самооцінку кожного учасника. Звичайно, діти з завищеною самооцінкою прагнуть зайняти «перші» (ліворуч від психолога) місця в шерензі. Діти з заниженою самооцінкою, особливо ті, чий груповий статус невисокий, задовольняються «середніми» та «останніми» місцями. Коли діти вишикувались, психолог пропонує рухливу гру та етюд «Слухаємо себе».

#### **Вправа «З ким я дружу, а з ким ні».**

В основі цієї вправи лежить добре знайомий метод соціометрії. Учасникам групи необхідно розділити аркуш паперу на дві половини і записати

ліворуч прізвища дітей із свого класу, з якими вони дружать і чому, а праворуч - з ким не дружать і чому. Кількість виборів не обмежено. Тренер попереджає дітей, що їхні вибори обговорюватися не будуть. Обговорюванню підлягають лише причини симпатій і антипатій. Після завершення заняття психолог проводить стандартну обробку даних, визначає соціометричний статус кожного учасника групи та ієрархію взаємовідношень дітей. Обговорення мотивів вибору та відторгнення дітьми друзів дає матеріал для виявлення потреб дитини в спілкуванні та проблем, які існують у цій сфері. Підводячи підсумки, психолог говорить дітям, що дійсно не завжди люди сходяться характерами, бо всі ми різні. І в цьому ми переконуємося, виконуючи наступне завдання.

### **Розігрування в ролях ситуації «Капелюх».**

Розподілившись на пари, діти по черзі розігрують добре відому ситуацію: одна людина відпочиває на лавці, поклавши капелюха. Поряд сідає інша людина, прямо на капелюх. В даному випадку діти демонструють свою реакцію на фруструючу ситуацію. Після програвання ситуації обговорюються реакції, як «потерпілого», так і «винуватого». Підводячи підсумок обговоренню, психолог звертає увагу дітей на те, що всі люди різні: один веселий, привітний, інший рухливий, емоційний, хтось може «плакса», тощо. Після обговорення різних реакцій в ситуації можливого конфлікту, тренер пропонує ще раз пограти в «Капелюха». При цьому до роботи залучаються саме ті діти, які демонстрували неадекватні агресивні реакції. Відпрацьовуються бажані моделі поведінки в конфлікті, що сприяє формуванню і розвитку у учнів навичок самоконтролю та саморегуляції поведінки.

### **Вправа «Візьми себе в руки».**

Продовжуючи тему самоконтролю і саморегуляції поведінки, психолог навчає дітей наступному. Він говорить, що як тільки учень відчує, що його щось непокоїть, хочеться когось вдарити, щось кинути, є дуже простий засіб

довести собі свою силу: потрібно взятися долонями за лікті і сильно притиснути руки до грудей. - це поза сильної духом людини.

**Етюд «Слухаємо себе».**

**Етюд «Посмішка по колу».**

**Заняття № 5.**

Мета: відреагування негативних емоцій, розвиток навичок самоконтролю і саморегуляції, самопрезентація членів групи.

**Рухлива гра «Злюка».**

Один з членів групи сідає на стілець. В руках у нього рушник або легка хустка. Всі інші учасники бігають навкруги нього і прагнуть розізлити: дразнять, кривляються, лоскочуть. Психолог слідкує за тим, щоб діти не вдавались до образ та не завдавали болю. «Злюка» терпить якомога довше, але коли їй набридає починає ганятися за дітьми, намагаючись відшмагати їх рушником по спинах. Гра дає можливість виходу агресії та розвиває витримку. Досвід показує, що найбільш агресивні учні, як правило, найдовше терплять, коли їх дразнять.

**Вправа «Візьми себе в руки».**

Дітям пропонується згадати вправу, яка допомагає стримувати негативні прояви, «взяти себе в руки». Вправа може використовуватися в тих випадках, коли діти відволікаються і необхідно налаштувати їх на серйозну роботу.

**Етюд «Слухаємо себе».**

**Вправа «Уважність до інших».**

Один з учасників групи сідає спиною до інших. Він повинен детально описати зовнішність будь-кого з членів групи (по замовленню групи). Бажано при цьому, щоб тренер допомагав тому, хто описує однокласника, звертаючи його увагу на те, який настрій у дитини, яке враження вона справляє на оточуючих, які думки і асоціації виникають при спілкуванні з нею. Завдання виконується до тих пір, поки не будуть описані всі учасники групи. Вправа

розвиває здібність бути уважними, слідкувати за соєю зовнішністю, контролювати власні емоції.

### **Розігрування в ролях ситуації «Привіт другу».**

Діти сідають в коло, їм необхідно привітатися з кожним учасником гри, підкреслюючи при цьому індивідуальність партнера, називаючи притаманні йому риси характеру. Особливу увагу слід звернути на те, які слова обирає кожен учасник, щоб привітати іншу дитину, які жести при цьому використовує, як представлена експресія обличчя. Тренер разом з учасниками групи розглядає типові помилки, демонструє конструктивні засоби контакту-привітання. Після цього дві - три пари учнів програють моделі бажаного привітання. Якщо діти добре засвоїли цю вправу, можна використовувати її для того щоб налаштувати дітей на конструктивне спілкування, допомогти продуктивно працювати.

### **Вправа «Девіз».**

Психолог розповідає дітям, що в старину був звичай на воротах замку або на щитах давніх лицарів зображати герб і девіз, тобто короткий вислів, що відображає ведучу ідею або мету власника. Після цього тренер пропонує дітям вигадати власний девіз. Щоб дітям було зрозуміло, чого від них чекають, психолог називає свій девіз, наприклад, «Завжди допомагати людям, не дивлячись ні на що». На придумування девізів відводиться 5-7 хвилин, після чого діти по черзі називають свої девізи і дають пояснення, якщо це необхідно.

### **Бесіда «Мій девіз».**

Проаналізувавши всі девізи, тренер звертає увагу на те, що ніхто з дітей в своїх девізах не говорив, що буде когось кривдити, ображати, бити. До чого прийшла б людина, девізом якої були б сварки, розбій, тощо? Як виглядає така людина? Яке враження справляє про себе у оточуючих? Чи хочеться спілкуватися та дружити з такою людиною? Тренер підтримує девізи дітей, звертаючи особливу увагу на цікаві, оригінальні, говорить про те, що має надію, що в житті діти будуть керуватися тільки добрими намірами, пронесуть свій девіз через все життя и будуть поводитися відповідно.

### **Малювання на тему «Мій герб».**

Після закінчення роботи над індивідуальними девізами тренер пропонує дітям придумати і намалювати в щоденниках свій герб. Звертається увага учасників групи на те, що герб було намальовано на щиті лицаря (його бачили в бою противники) і на воротах замку (де його могли бачити і вороги і друзі). Тому слід добре продумати зміст зображення на гербі.

### **Етюд «Слухаємо себе».**

#### **Вправа «Гора з плечей» (на ауторелаксацію та саморегуляцію).**

Психолог пояснює дітям, що вони втомилися, їм важко, хочеться лягти, а треба ще щось зробити, тому слід виконати вправу «Гора з плечей». Для цього треба опустити плечі, «скинувши гору з плечей». Повторивши цю вправу з дітьми 2-3 рази психолог повідомляє, що в разі, коли втома велика, вправу слід повторити 5-6 разів, і тоді зразу стане легше.

### **Етюд «Посмішка по колу».**

#### **Заняття 6.**

Мета: активізувати учасників до роботи в групі, тренувати увагу до дій іншого, вміння знаходити засоби вербального та невербального спілкування, зрозумілі іншим, формувати навички етикету.

#### **Вправа «Знайди пару»**

Тренер роздає картки з назвами тварин і просить прочитати ці назви подумки. Завдання кожного: знайти свою пару, але при цьому не можна говорити (можна користуватися лише характерними рухами цих тварин).

Коли пара об'єдналася, потрібно лишатися поруч і не перемовлятися, поки всі інші теж не знайдуть свою пару.

#### **Вправа «Індійські імена».**

Інструкція. Ви знаєте, що в індійських племенах було прийнято давати імена, пов'язані з природними явищами. Такі імена часто відбивали суттєву рису (життєву позицію) людини. Наприклад, давалися імена «Швидка річка», «Ясний вогонь», тощо. Подивіться один на одного. Як вам здається, які імена можна придумати для учасників групи.



Усім вигадують нові імена. Той, кому пропонується ім'я, говорить згодний він з ним чи ні, якщо ні, йому придумують інше ім'я.

Тренер стежить за тим, щоб всі імена носили позитивний характер.

### **Малювання на тему «Мій день народження».**

Керівник пропонує дітям згадати почуття, пов'язані з улюбленим святом дівчата – днем народження. Після того, як діти, заплющивши очі, уявили себе в ролі іменинника, згадали, що вони відчували, зустрічаючи гостей, отримуючи подарунки та поздоровлення, їх просять намалювати свій день народження в щоденниках, себе в оточенні гостей.

### **Бесіда «Моє улюблене свято».**

Коли малюнки готові, діти по колу діляться своїми почуттями, що запам'яталися з дня народження. В процесі короткої бесіди тренер прагне актуалізувати приємні та радісні спогади дітей, щоб підготувати їх до виконання наступних завдань.

### **Вправа «День народження».**

З числа учасників обирається іменинник. Всі діти мімікою, жестами дарять йому подарунки, висказують найкращі побажання. Потім самому імениннику пропонується згадати чи не образив він когось, подумати, як це виправити. Діти доповнюють побажання, пов'язані з виправленням недоліків, які сам іменинник на назвав, а, можливо, не бачить в собі. Після чого учасникам групи пропонується пофантазувати і придумати майбутнє імениннику. Вправа сприяє згуртуванню групи, дає дітям можливість висказати образи, зняти розчарування.

### **Малювання на тему «Подарунок найкращому другу».**

Продовжуючи основну тему заняття тренер пропонує дітям придумати і намалювати, який подарунок кожен член тренінгової групи хотів би подарувати своєму другу. В щоденниках діти, крім зображення, підписують, що намальовано і для кого цей подарунок, що само по собі включає елементи діагностики.

### **Розігрування в ролях ситуації «Подарунок».**

Після виконання серії завдань діти отримують можливість порухатися, програючи в парах ситуацію вручення подарунка. Двоє дітей розташовуються один проти одного. Один з них – іменинник, другий – гість. Діти інсценують прихід гостя на день народження до друга і вручення подарунка. Часто робити це відповідно до правил етикету діти не вміють. Вони обмежуються словами «це тобі», «на» або мовчки вкладають подарунок в руки. Послідовно направляючи дітей, тренер добивається правильної моделі поведінки в даній ситуації. Самі учасники доповнюють свою модель окремими деталями: причесатися і надушитися перед візитом, привести в порядок свій одяг, начистити взуття, чемно привітатися, висказати привітання і побажання і, нарешті, вручити подарунок, при необхідності пояснивши його призначення або смисл. Програвши ситуацію, діти міняються ролями. При створенні пар тренер прагне об'єднати дітей з різним соціометричним статусом. Це сприяє зняттю небажаних стереотипів у спілкуванні, оптимізації взаємовідносин в групі.

### **Гра «Відгадай, чого я хочу».**

За допомогою міміки та жестів діти по черзі показують, який подарунок вони хотіли б отримати на день народження. Інші намагаються вгадати. При цьому вони можуть задавати уточнюючі питання, наприклад: «Це їстівне?», «Це іграшка?», «Це кругле?» тощо. Відповідати на запитання можна лише засобами пантоміміки, виражаючи при цьому емоції подиву, розчарування, досади, якщо діти називають неправильні версії; або радості, надії, коли відгадування йде в правильному напрямку. Після того, як кожен учасник зміг показати бажаний подарунок, тренер бажає, щоб мрії дітей (якщо вони реальні) збулися, і кожен з них рано чи пізно отримав бажаний подарунок.

### **Етюди «Слухаємо себе», «Посмішка по колу».**

#### **Заняття 7.**

Мета: формування позитивного ставлення до партнерів по спілкуванню, корекція самооцінки, зниження рівня тривожності в комунікативній діяльності.

### **Етюд «Привітання».**

Діти розбиваються на пари і, повернувшись обличчям один до одного, утворюють два кола: зовнішнє і внутрішнє. По сигналу ведучого діти, які стоять один проти одного, повинні привітатися, і по хлопку зробити крок вліво, щоб повторити ритуал з новим партнером. Потім вправу повторює внутрішнє коло. Дітям пропонується привітатися, використовуючи тільки невербальні засоби.

### **Вправа «Здрастуйте».**

Не порушуючи кола, керівник дає дітям завдання привітатися з різними людьми: 1) с товаришем, 2) з учителем, 3) з другом, якого давно не бачив, 4) як учень, який спізнився на урок, 5) з своїм ворогом, 6) з інопланетянином (потертися носами). Виконання останнього завдання може викликати інтерес і одночасно продемонструвати комунікативні «зажими» дітей. Більшість імітують привітання «інопланетян», не торкаючись до іншого учасника.

### **Вправа «Мені подобається твій (твоя)...»**

Діти створюють тісне коло. Кожен з учасників повинен сказати двом членам групи, яких він обере, речення про їхню зовнішність, «ім'я, мені подобається твій (твоя)...»

Після цього кожен учасник може сказати двом іншим учням, що в їхній поведінці чи рисах характеру йому найбільше подобається.

Обговорення:

- що ти почував, коли говорив приємні речі іншим?
- Що ти почував, коли чув приємні речі про себе?
- Що було робити легко, а що важко?

### **Вправа «Ти мені дуже потрібен».**

Діти залишаються в тісному колі. Кожен з учасників по чергово повинен сказати двом обраним членам групи речення, в якому є слова: «Ти мені дуже потрібний.» Висловлювання повинно бути щирим. Під час виконання вправи потрібно дивитися в очі один одному.

Обговорення:

- чи важко було висловлюватися?

- чи важко було приймати висловлювання?
- які були труднощі?

### **Заняття 8.**

Мета: закріплення позитивного ставлення до себе, формування вміння долати непевність та тривогу, пов'язану з ситуаціями в шкільному житті.

#### **Вправа «Корабель успіхів».**

Учасникам групи пропонується намалювати корабель (один на всіх) з умовою, щоб кожна проведена дитиною лінія означала її позитивну якість. Кожен по черзі малює одну лінію та називає цю якість. По завершенні малюнок залишається на дошці в помешканні, де проходять заняття.

#### **Гра «Школа кенгуру»**

На час гри всі перетворюються в кенгуру. Один член групи грає роль кенгуру-вчителя, інші – учнів-кенгурят. Вчитель говорить на незрозумілій (кенгуриній) мові. Він викликає когось до дошки, хвалить чи лає. Завдання – здогадатися, що він має на увазі та виконати вимоги. В ролі вчителя-кенгуру бажано побувати всім дітям.

Гра сприяє згуртуванню групи та подоланню шкільних страхів.

#### **Вправа «Розігрування тривожних сцен шкільного життя»**

Діти можуть розіграти ситуації викликають страх та непевність. Бажано, щоб такі ситуації запропонували самі члени групи.

Після розігрування ситуацій ведучий може підвести підсумки та обговорити з дітьми, чому вони навчилися на заняттях.

На завершення учасники групи обмінюються посмішкою та побажаннями.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Наше дослідження присвячене вивченню адаптації молодших школярів до навчання у четвертому - п'ятому класах та її особливості.

Дана проблема давно хвилює як педагогів, так і психологів. Вони досліджують особливості адаптаційного періоду п'ятикласників, пропонують свої способи діагностики та корекційні програми. І все ж це не знімає гостроти цього питання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що, незважаючи на велику кількість досліджень, деякі ключові питання психолого-педагогічного супроводу п'ятикласників в період адаптації до нових умов навчання залишаються в тіні і вимагають більш повного вивчення.

Молодший шкільний та підлітковий вік – це час формування стійких форм поведінки, характеру і засобів емоційного реагування, які в подальшому визначають життя дорослої людини, її фізичне і психічне здоров'я.

Це час досягнень, набуття знань, умінь, нової соціальної позиції, встановлення моральності. Але не треба забувати, що саме цьому віці притаманна втрата дитячого світосприймання, виникнення тривожних сумнівів у собі і своїх можливостях, пошуки правди в собі на інших.

Емпірична перевірка залежності адаптації до навчання в середній школі від корекційної роботи психолога, спрямованої на розвиток певних навичок і вмінь, проводилась нами у декілька напрямів.

1. Вивчаючи психолого-педагогічну літературу, що розкриває проблему шкільної адаптації та її механізми.

2. Вивчаючи різні підходи до вивчення соціально - психологічної адаптації, її особливості.

3. Вивчаючи основні компоненти в змісті поняття «готовність до навчання в середній школі»

4. Провівши емпіричне дослідження психологічних особливостей шкільної агресивності в молодшому шкільному віці до переходу на кабінетну систему навчання.

5. Аналізували результати досліджень за проведеними методиками.

6. Визначили корекційну програму для учнів НВК яка буде спрямована на покращення адаптації та подальшого вдалого навчання.

Корекційну та профілактичну роботу з проблемами шкільної дезадаптації молодших підлітків шкільному психологу необхідно проводити по трьох напрямках:

- роботу з учнями на зниження шкільної тривожності, підвищенню самооцінки, мотивації особистісної спрямованості;

- з вчителями на те, що необхідно врахувати індивідуальні особливості дітей, їх сильні та всіякі сторони. Сприяти розкриттю сильних сторін підлітка. Налагоджувати атмосферу довіри у шкільному класі;

- з батьками на оптимізацію відношень з дітьми, корекцію типу виховання.

Профілактичну роботу необхідно починати вже з останнього класу початкової школи.

## **РЕКОМЕНДАЦІЇ**

Рекомендації вчителю, який працює з п'ятикласниками.

1. Приділяти особливу увагу організації навчального процесу. Готовність до уроку, правильність оформлення зошита, різних видів робіт; вимоги до ведення щоденника.

2. Зробити нормою єдині дисциплінарні вимоги.

3. Урок закінчується із дзвінком, не затримувати дітей, домашнє завдання не залишати на самий кінець уроку - його треба прокоментувати, дати інструкції з оформлення.

4. Учитель предметник повинен пам'ятати, що урок в 5-му класі повинен бути з частою зміною видів діяльності, обов'язково включати фізкульт хвилинки.

5. Нові види навчальної діяльності повинні супроводжуватися чіткими інструкціями.

6. Учні повинні знати свої права і обов'язки, правила поведінки в кабінетах, правила з техніки безпеки, правила чергових по класу.

7. Класному керівникові слід щотижня заповнювати щоденники разом на класній годині.

8. Завдання вчителя - знати труднощі в засвоєнні навчального матеріалу, своєчасно прийти на допомогу. Не забувати: «Учитель і учні - союзники. Навчання повинно бути безконфліктним».

### **Рекомендації для батьків п'ятикласників.**

1. Створюйте умови для розвитку самостійності в поведінці дитини. У п'ятикласника неодмінно повинні бути домашні обов'язки, за виконання яких він несе відповідальність.

2. Допомагайте п'ятикласнику виконувати домашні завдання, як в початковій школі, поступово привчаючи його до самостійності, здійснюйте щоденний контроль за виконанням домашнього завдання.

3. Незважаючи на гадану дорослість, п'ятикласник потребує ненав'язливому, але регулярному контролі з боку батьків, оскільки він не завжди може сам зорієнтуватися в нових вимогах шкільного життя.

4. Для п'ятикласника учитель - уже не такий незаперечний авторитет, як раніше, на адресу вчителів можуть звучати критичні зауваження. Важливо обговорити з дитиною причини його невдоволення, підтримуючи при цьому авторитет вчителя.

5. П'ятикласники вже не так цікава навчання сама по собі, багатьом в школі цікаво бувати тому, що там багато друзів. Важливо, щоб у дитини була

можливість обговорити свої шкільні справи, навчання і відносини з друзями в сім'ї, з батьками.

6. Стежте за взаєминами з однолітками, ненав'язливо допомагайте дітям у виборі друзів. Пам'ятайте, що подальші успіхи або невдачі дитини, життєва позиція, багато в чому залежить від кола його спілкування.

7. Пам'ятайте, що в цей період життя можливі конфліктні ситуації з однолітками, вчителями, батьками, дорослими. Допоможіть п'ятикласнику вийти правильно з конфлікту, погасити його вчасно, вчіть його бути терпимим до інших людей.

8. Якщо вас щось турбує в поведінці дитини, її учбових справах, бажано звернутися за консультацією до вчителя або шкільного психолога. Не забувайте, що батьки-основна його опора



**СПИСОК ПОСИЛАНЬ**

- 1 Андросович К. А. Аналіз емпіричного вивчення соціальної адаптації учнів професійно-технічних навчальних закладів [Текст] / К. А. Андросович // Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2015. № 5 (36). С. 42-45
- 2 Андросович К. А. Аналіз результативності програми соціальної адаптації [Текст] / К. А. Андросович // Наука і освіта : наук.-практ. журнал Південного наукового центру НАПН України. – Одеса : Південноукраїнський НПУ ім. К. Д. Ушинського. 2014. № 5 (СХХІІ) С. 112–118.
- 3 Андросович К. А. Аналіз сутності та змісту соціальних аспектів адаптації особистості / К. А. Андросович // Зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні тенденції розвитку світової психологічної та педагогічної практики». 26–27 груд. 2014 р. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. С. 39–45.
- 4 Андросович К. А. Особливості соціальної адаптації першокурсників в залежності від соціального статусу [Текст] / К. А. Андросович // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Луганськ : Ноулідж, 2014. № 3 (35). С. 13–18.
- 5 Баранова Н. Психокорекція агресивності та конфліктності у підлітків. Психолог. 2005. № 36. С. 17-24.
- 6 Бафталовська Н. Я. Агресивна поведінка підлітків. Шкільному психологу усе для роботи. 2010. № 6. С. 9–11.
- 7 Безпалько О. В. Соціальна педагогіка та соціальна робота у сучасному освітологічному просторі / О. В. Безпалько // Освітологічний дискурс. - 2011. - № 1. С. 103-111.
- 8 Басс А., Дарко Е. Опитувальник діагностика стану агресії. URL: <https://vseosvita.ua/library/metodika-diaagnostiki-pokaznikiv-ta-form-agresii-bassadarki-23373.html>

- 9 Бойко І. І. Психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання [Текст] / І. І. Бойко // Психологія: зб. наук. пр. К. : НПУ. 1999. Вип. 2. С. 92–96.
- 10 Бовть О.Б. Проблеми психологічної діагностики агресивної поведінки дітей та підлітків. Педагогіка і психологія. 1997. №3. С.22-28.
- 11 Буренніков Ю. А. Фактори адаптації студентів першого курсу до навчання у вищому технічному навчальному закладі [Текст] / Ю. А. Буренніков, І. В. Хом'юк // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2007. № 3. С. 93-93.
- 12 Вікова психологія: навч. посібник / О. В. Алпатова. К. : НАУ, 2017. 140 с.
- 13 Дроздов О.Ю. Соціально-психологічні фактори динаміки агресивної поведінки молоді: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Чернігів, 2003. 225 с.
- 14 Качмар, О. В. Вплив соціального макро- і мікросередовища на прояви агресивності особистості / О. В. Качмар // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії / ред. В. Г. Воронкова. - Запоріжжя, 2016. Вип. 66 (2016). С. 183 - 191
- 15 Качанова Ю. В. Агресивність : аналіз теоретичних підходів / Ю. В. Качанова // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили]. Сер. : Соціологія. 2011. Т. 156, Вип. 144. С. 29–32.
- 16 Клочан Ю. В. Педагогічні умови соціальної адаптації учнів професійно-технічного навчального закладу [Текст] : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук / Ю. В. Клочан. Луганськ : 2009. 22 с.
- 17 Кравчук С.Л. Особливості агресивних проявів особистості в залежності від її гендерної ролі / С.Л. Кравчук Психологія: Зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. К. 2000. - Вип. 3 (10). С. 87-92.
- 18 Кульчинська О. І. Емоційна та інтелектуальна поведінка. К., 2003. 274 с.
- 19 Левківська Г. П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти [Текст] : навч. посібн. / Г. П. Левківська, В. Є. Сорочинська, В. С. Штифурак. – К. : Либідь, 2008. 128 с.

- 20 Лоренц К. Агрессия: так называемое «зло»: Пер. с нем. : Прогресс; Универс. 1994. 272 с.
- 21 Ляхова І., Учитель О. Використання системного аналізу процесу адаптації студентів-першокурсників [Текст] / І. Ляхова, О. Учитель // Рідна школа. – 2001. № 1. С. 61–63.
- 22 Мамаєв Л. М., Дегтярьова Л. М., Добрик Л. О. Адаптація студентів-випускників ліцею в умовах вузу [Текст] / Л. М. Мамаєв, Л. М. Дегтярьова, Л. О. Добрик // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. К., 1996. Вип. 16. С. 82–85.
- 23 Маслоу А. Г. Мотивація і особистість. Євразія, 2009. 143 179 с.
- 24 Мельниченко А.А. Гендерні особливості прояву агресивної поведінки серед підлітків. Дипломна робота на здобуття освітнього ступеня бакалавра спеціальності «Психологія». Національний авіаційний університет. Київ. 2022. 43 с.
- 25 Мізерна О. О. Психологічні особливості прояву агресії у дітей підліткового віку. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 педагогічна та вікова психологія / О. О. Мізерна. Київ. 2005. 24 с.
- 26 Подляшаник В. В. Адаптаційний потенціал та професійне здоров'я особистості [Текст] / В. В. Подляшаник // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 12. – С. 71–74.
- 27 Розов В. Методики оцінки і самооцінки адаптивних індивідуально-психологічних властивостей особистості [Текст] / В. Розов // Практична психологія та соціальна робота. 2007. № 7. С. 14–16.
- 28 Саханюк С. Тренінг соціальної адаптації першокласників [Текст] / С. Саханюк // Практична психологія та соціальна робота. 2005. № 2. С. 91–99.
- 29 Скрипник В. Особливості перебігу та самосприйняття соціальнопсихологічної адаптації студентів-першокурсників [Текст] / В. Скрипник // Психологія і суспільство. 2005. № 2. С. 87–93

- 30 Трофимчук В. В. Теоретичний аналіз феномену «агресивність особистості». Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць. № 1 (13). 2018. С. 184-188.
- 31 Цап Н. М. Агресивність дитини: за і проти / Н. М. Цап // Практична психологія та соціальна робота. 1999. №6. С. 12–13.
- 32 Цільмак О. М. Психологічні детермінанти прояву агресії / О. М. Цільмак // Наука і освіта : наук.-практ. журнал. 2005. № 1-2. С. 38-41.
- 33 Чолаку А. І. Соціально-педагогічна робота з профілактики агресивності учнів молодшого підліткового віку : автореф. дип. роботи на здобуття освітнього ступеня «магістр»: спец. 231 «Соціальна робота» / А. І. Чолаку , ЧНУ ім. Петра Могили. Миколаїв. 2020. 17 с.
- 34 Шкарлатюк К.І. Агресія та здатність до прогнозування в підлітковому віці. Психологічні перспективи. Вип. 17. Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2010. С. 273–280
- 35 Шугурова Т. Л. Психологічний інструментарій для діагностики адаптованості студентського юнацтва [Текст] / Т. Л. Шугурова; ред. кол. : С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін. // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – Т. VII : Екологічна психологія. – Вип. 30. – С. 445–454.
- 36 Шугурова Т. Л. Соціалізація та адаптація особистості в умовах сучасного суспільства [Текст] / Т. Л. Шугурова; за ред. Н. Є. Завацької // Психологія культурно-дозвіллевої діяльності як чинника соціалізації особистості: монографія. Луганськ : Ноулідж, 2014. С. 6–13.
- 37 Янцур М. С. Професійна психодіагностика : практикум [Текст] / М. С. Янцур. К. : МПУ ДЦЗ, МОУ РДПІ, 1995. 158 с.
- 38 Androsovykh Ksenya. Analysis of social adaptation depending on the psychic states of vocational school first-year students [Text] / Ksenya Androsovykh // British Journal of Science, Education and Culture. 2014. No. 1. (5) (January-June). Vol.

V. «London University Press». – London, 2014. P. 542–547 (Proceedings of the Journal are located in the Databases Scopus).

39 Aarons, G. A., Green, A. E., Palinkas, L. A., Self-Brown, S., Whitaker, D. J., Lutzker, J. R., Chaffin, M. J. Dynamic adaptation process to implement an evidence-based child maltreatment intervention. *Implementation Science*. 2012. № 7(1). doi:10.1186/1748-5908-7-32

40 Barkley, R.A., Edwards, G.H. & Robin, A.L. Defiant teens. A clinicians manual for assessment and family intervention. New York: Guilford. 1999.

41 Berkowitz L. Simple views of aggression // *American Scientist*. 1969.

42 Burns, E. C., Martin, A. J., & Collie, R. J. Adaptability, personal best (PB) goals setting, and gains in students' academic outcomes: A longitudinal examination from a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*. 2018. № 53. P. 57-72. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.02.001>

43 Diener, E., Lucas, R. E., & Scollon, C. N. Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*. 2006. № 61(4). P. 305-314. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.305>

44 Dustman, P. A continuum of approaches toward developing culturally focused prevention interventions: From adaptation to grounding. *The Journal of Primary Prevention*. 2014. № 35(2). P. 103–112. doi:10.1007/s10935-013-0334-z

45 Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Thompson, J. H., Hutchins, B. C., & McDonough, E. M. Patterns of middle school adjustment and ninth grade adaptation of rural African American youth: Grades and substance use. *Journal of Youth and Adolescence*. 2007. № 36(4), 477–487. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9167-5>

46 Hartmann H. Ego psychology and the Problem of adaptation. –NY., 1958

47 Holliman, A. J., Waldeck, D., Jay, B., Murphy, S., Atkinson, E., Collie, R. J., & Martin, A. J. Adaptability and social support: Examining links with psychological wellbeing among UK students and nonstudents. *Frontiers in Psychology: Educational Psychology*. 2021. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.636520>

- 48 Holliman, A. J., Collie, R. J., & Martin, A. J. Adaptability and academic development. In S. Hupp & J. D. Jewell (Eds.), *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*. JohnWiley & Sons, Inc. 2020. doi: 10.1002/9781119171492.wecad420
- 49 Kendziora, K., Osher, D., & Weissberg, R. Promoting children's and adolescents' social and emotional development: District adaptations of a theory of action. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 2016
- 50 Kumpfer, K. L., Magalhaes, C., Xie, J., & Kanse, S. Cultural and gender adaptations of evidence-based family interventions. In M. J. van Ryzin, K. L. Kumpfer, G. M. Fosco, & M. T. Greenberg (Eds.), *Familybased prevention programs for children and adolescents: Theory, research, and large-scale dissemination*. 2016. New York, NY: Psychology Press. P. 256–281.
- 51 Li, H. The related research of emotional intelligence, self-esteem and social adaptation of left- behind junior middle-school students (Master's thesis). Guangxi University, Guangxi, China. 2015.
- 52 LePine, J. A., Colquitt, J. A., & Erez, A. Adaptability to changing task contexts: Effects of general cognitive ability, conscientiousness, and openness to experience. *Personnel Psychology*. 2000. № 53. P. 563–593. doi:10.1111/j.1744-6570.2000.tb00214.x
- 53 Martin, A. J., Nejad, H. G., Colmar, S., Liem, G. A. D., & Collie, R. J. (2015). The role of adaptability in promoting control and reducing failure dynamics: A mediation model. *Learning and Individual Differences*, 38, 36-43. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.02.004>
- 54 Martin, A. J., Nejad, H. G, Colmar, S., & Liem, G. A. D. Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty. *Australian Journal of Guidance and Counselling*. 2012. № 22. P. 58-81. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.8>
- 55 Martin, A. J., Nejad, H. G., Colmar, S., & Liem, G. A. D. Adaptability: How students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-

- academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*. 2013. № 105. P. 728-746.  
<https://doi.org/10.1037/a0032794>
- 56 Miles D.R., Carey G. Genetic and environmental architecture of human aggression // *J. Pers. Soc. Psychol.* 1997. V. 72. N 1. P. 207–217
- 57 Schwarzer R. Self-efficacy in the adaption and maintenance of health behaviors: theoretical approaches and a new model [Text] // *Self-efficacy : Thought Control of Action*. Washington. 1992. – P. 217–245.
- 58 Schwarzer R., Fuchs R. Changing risk behaviors and adopting health behaviors: The role of self-efficacy beliefs [Text] / Ed. by A. Bandura // *Selfefficacy in changing societies*. Cambridge. 1995. P. 259–288.
- 59 Selye Hans. *The Story of the Adaptation Syndrome*. Montreal. 1952.
- 60 Stirman, S. W., Miller, C. J., Toder, K., & Calloway, A. Development of a framework and coding system for modifications and adaptations of evidence-based interventions. *Implementation Science*. 2013. № 8 (1). doi:10.1186/1748-5908-8-65
- 61 Sundell, K., Beelmann, A., Hasson, H., & von Thiele Schwartz, U. Novel programs, international adoptions, or contextual adaptations? Meta-analytical results from German and Swedish intervention research. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 2016
- 62 Terziev, V. Studying different aspects of social adaptation. *Social Science Research Network*. 2017. № 9. P. 1352–1361.
- 63 Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Pastor, A. M., & Sancho, P. Perceived social support, school adaptation and adolescents' subjective well-being. *Child Indicators Research*. 2020. № 13. P. 1597–1617. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09717-9>
- 64 Zhang, D., Cui, Y., Zhou, Y., Cai, M., & Liu, H. The role of school adaptation and self-concept in influencing Chinese high school students' growth in math achievement. *Frontiers in Psychology*. 2018. № 9. P. 1– 11.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02356>
- 65 Zhou, M., & Lin, W. Adaptability and life satisfaction: The moderating role of social support. *Frontiers in Psychology*. 2016. № 7. P. 1134. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01134

