

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

Кафедра психології

ЛУЗАНОВА КСЕНІЯ ВІКТОРІВНА

**ВПЛИВ АГРЕСИВНОСТІ НА СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ В
КОНФЛІКТНІЙ СИТУАЦІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.**

Спеціальність 053 Психологія
(код) (назва спеціальності)

Освітня програма Психологія
(назва)

Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня бакалавра

Науковий керівник:

Пашко А.О.

доцент кафедри, кандидат
психологічних наук, доцент.




РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ


Протокол засідання кафедри психології

№ 15 від 06.06.2024

Завідувач кафедри психології

 Людмила ПРІСНЯКОВА

Нормоконтроль

 Наталія СЕРГІЄНКО


Дніпро, 2024

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

Кафедра	Психології
Освітній ступінь	Бакалавр
Спеціальність	053 «Психологія»
Освітня програма	Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології

 **Людмила ПРИСНЯКОВА**

«12» 06. 2024 року

ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

ЛУЗАНОВА КСЕНІЯ ВКТОРІВНА

1.Тема роботи: ВПЛИВ АГРЕСИВНОСТІ НА СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТНІЙ СИТУАЦІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.

2. Науковий керівник роботи: доцент кафедри, кандидат психологічних наук, доцент, Пашко А.О.

3.Строк подання роботи на кафедру: 7.06.2024...

4.Мета кваліфікаційної роботи: дослідити вплив агресивності підлітків на стратегію їх поведінки в конфліктних ситуаціях.

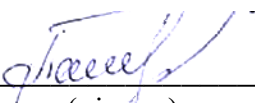
1. Завдання кваліфікаційної роботи: Проаналізувати теоретичні дослідження формування та розвитку агресивної поведінки у конфліктних ситуаціях.
2. Вивчити особливості прояву агресивності в підлітковому віці.
3. Проаналізувати дослідження проблеми вибору стратегій конфліктної поведінки у школярів юнацького віку.
4. Розглянути причини конфліктів у школі, аналіз вибору стратегій поведінки у конфлікті учнями старших класів, особливості вирішення конфліктів в залежності від рівня їх агресивності.

5. Підібрати психокорекційні методики, спрямовані на попередження агресивної поведінки в конфлікті у юнаків.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

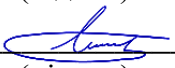
№	Назва етапів дипломного проекту(роботи)	Строк виконання етапів проекту(роботи)	Примітка
1	Вступ	Січень 2024	виконано
2	I Розділ	Лютий 2024	виконано
3	II Розділ	Квітень 2024	виконано
4	Робота в цілому	Травень 2024	виконано

Науковий керівник



Пашко А.О.

Здобувач вищої освіти



Лузанова К.

Дата видавання завдання

03._09_.2023 року

АНОТАЦІЯ

Актуальність теми дослідження. Проблема взаємовідносин протягом тривалого часу притягує увагу багатьох вчених

На сучасному етапі, розвитку психологічної науки більшість вчених розглядає емоційну складову міжособистісних відносин в юнацькому віці, підтвердженням цього виступають роботи О.П. Саннікової , Кондратьєвої С.В. та інші.

У процесі міжособистісного спілкування між підлітками можуть виникати конфлікти. Конфлікти між ними в межах школи, класу найчастіше засновані на емоціях і особистій неприязні. Конфлікт загострюється і охоплює все більше людей. Міжособові конфлікти негативно позначаються на всіх процесах життєдіяльності школи. Конфлікти між учнями негативно впливають як на тих, що конфліктують, так і на весь клас.

Агресивну поведінку не можна оцінювати як негативну. Виникаючи в критичній ситуації, вона виконує захисну функцію, іноді функцію вирішення сформованого конфлікту. Найчастіше агресивна поведінка спостерігається у дітей при кризі вікових періодів. Це свідчить про те, що жити дитині стає складніше: будь-яку важку ситуацію в момент вікової кризи підліток переживає важче

Об'єктом дослідження є агресивність в формуванні конфліктної поведінки.

Предмет дослідження – вплив агресивності на стратегії поведінки в конфліктній ситуації у підлітковому віці.

Гіпотеза: припускаємо, що агресивність підлітків впливає на стратегію їх поведінки у конфлікті.

Наукова гіпотеза: припускаємо, що неврівноважений емоційний стан школяра може формувати як відповідний його психотип, так і особливості стратегії поведінки в конфліктній ситуації.

Мета роботи: дослідити вплив агресивності підлітків на стратегію їх поведінки в конфліктних ситуаціях.

На основі предмета, об'єкта та гіпотези ми можемо поставити такі **завдання дослідження як:**

6. Проаналізувати теоретичні дослідження формування та розвитку агресивної поведінки у конфліктних ситуаціях.
7. Вивчити особливості прояву агресивності в підлітковому віці.
8. Проаналізувати дослідження проблеми вибору стратегій конфліктної поведінки у школярів юнацького віку.
9. Розглянути причини конфліктів у школі, аналіз вибору стратегій поведінки у конфлікті учнями старших класів, особливості вирішення конфліктів в залежності від рівня їх агресивності.
10. Підібрати психокорекційні методики, спрямовані на попередження агресивної поведінки в конфлікті у юнаків.

Методи дослідження: для розв'язання поставлених завдань, застосовувались такі теоретичні і емпіричні методи, як: у теоретичній частині - аналіз і узагальнення даних наукових джерел стосовно психології особистості, вікової психології, психології конфлікту; у емпіричному дослідженні – анкетування, спостереження, психодіагностичне тестування.

Також використовувались методи математико-статистичної обробки результатів дослідження.

Практичне значення роботи складається з визначення необхідності психодіагностичного дослідження мікроклімату в шкільному класі для запобігання агресивної та конфліктної поведінки у вирішенні між особових конфліктів для формування груп спрямованих на психологічний вплив з її профілактики.

Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, додатків

ANNOTATION

Relevance of the research topic. The problem of relationships has attracted the attention of many scientists for a long time.

At the present stage of development of psychological science, most scientists consider the emotional component of interpersonal relationships in adolescence; this is confirmed by the works of A.P. Sannikova, Kondratyeva S.V. and others.

In the process of interpersonal communication, conflicts may arise between adolescents. Conflicts between them within the school and class are most often based on emotions and personal hostility. The conflict is escalating and affecting more people. Interpersonal conflicts have a negative impact on all life processes of the school. Conflicts between students negatively affect both those in conflict and the entire class.

Aggressive behavior cannot be assessed as negative. Occurring in a critical situation, it performs a protective function, sometimes the function of resolving the existing conflict. More often, aggressive behavior is observed in children during a crisis of age periods. This indicates that life is becoming more difficult for a child: any difficult situation at the time of an age crisis is experienced more difficult by a teenager.

Study object is anger in the formation of conflict behavior.

Study subject is the influence of aggressiveness on behavior strategies in conflict situations in adolescence.

Hypothesis: we assume that adolescents' anger influences their behavior strategy in conflict.

Scientific hypothesis: we assume that the unbalanced emotional state of a schoolchild can shape both his corresponding psychotype and the characteristics of his behavior strategy in a conflict situation.

Study purpose: to study the influence of adolescents' aggressiveness on the strategy of their behavior in conflict situations.

Based on the subject, object and hypothesis, we can set such **research tasks** as:

1. Analyze theoretical studies of the formation and development of aggressive behavior in conflict situations.
2. Learn the characteristics of aggressiveness in adolescence.
3. To analyze the study of the problem of choosing strategies for conflict behavior among adolescent schoolchildren.
4. Consider the causes of conflicts at school, analysis of the choice of behavior strategies in conflict by high school students, features of conflict resolution depending on the level of their aggressiveness.
5. To select psychocorrectional techniques aimed at preventing aggressive behavior in conflict among young men.

Research methods: to solve the problems, the following theoretical and empirical methods were used: in the theoretical part - analysis and synthesis of data from scientific sources on personality psychology, developmental psychology, conflict psychology; in empirical research – questionnaires, observation, psychodiagnostic testing.

Methods of mathematical and statistical processing of research results were also used.

The practical significance of the work consists of determining the need for a psychodiagnostic study of the microclimate in a school classroom to prevent aggressive and conflict behavior in resolving interpersonal conflicts for the formation of groups aimed at psychological influence for its prevention.

The work consists of an introduction, two chapters, conclusions, applications.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	9
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СУТНОСТІ АГРЕСИВНОСТІ ТА ЇЇ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЙ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ	
1.1. Теоретичне дослідження формування та розвитку агресивної поведінки у конфліктних ситуаціях	14
1.2. Особливості прояву агресивності в підлітковому віці.....	25
1.3. Дослідження проблеми вибору стратегій конфліктної поведінки у школярів юнацького віку.....	36
1.4. Причини конфліктів у шкільному середовищі. Аналіз вибору стратегій поведінки у конфлікті учнями старших класів. Особливості вирішення конфліктів.....	41
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ.....	55
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИБОРУ ПІДЛІТКАМИ СТРАТЕГІЙ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД РІВНЯ ЇЇ АГРЕСИВНОСТІ	57
2.1. Організація емпіричного дослідження та обґрунтування методик	
2.2. Аналіз та інтерпретація даних, отриманих за результатами проведених психодіагностичних досліджень.....	62
2.2.1. Методика Самооцінки емоційних станів.....	62
2.2.2. Тест оцінка агресивності у відносинах А. Ассінгера.....	64
2.2.3. Діагностика ворожості (за шкалою Кука - Зволікати).....	65
2.2.4. Методика діагностики самооцінки рівня тривожності (опитувальник Ч.Д. Спілбергера, Ю.Л. Ханіна).....	67
2.2.5. Діагностика рівня конфліктності особистості.....	69
2.2.6. Тест Самооцінки конфліктності.....	70
2.2.7. Оцінка стратегій поведінки в конфлікті за методикою Дж. Г. Скотта.....	71
2.2.8. Опитувальник шкільного клімату.....	73

2.2.9. Вивчення впливу деяких психологічних показників на стратегії поведінки у конфлікті.....	74
2.3. Підбір психокорекційних методик, спрямованих на попередження агресивної поведінки в конфлікті у юнаків.....	75
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ.....	98
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	101
ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ.....	105
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	107
ДОДАТКИ	

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Проблема взаємовідносин протягом тривалого часу притягує увагу багатьох вчених. У вітчизняній психології найбільше цією темою цікавилася ленінградська (О.О. Бодальов, Л.Я. Гозман, В.Н. М'ясищева та інші) [32, 176 с] й московська (О.М. Леонт'єв, Н.О. Рибніков, Уманський Л.І.) психологічні школи. Вчені розглядали відношення «людини до людини», як особливий предмет, що має бути широко досліджений [50, 396 с].

У соціальній психології міжособистісні конфлікти вивчали Порфімович О.Л., Андрєєва Г.М., Обозов Н.Н., Грішина Н.В., Агєєв В.С., Басса А., Андерсен К., Адлера А., Бандури А., Лозовцева В.Н., Фельдштейн Д.І., Воробйова Л.І., Рибаківа М.М., Драгунова Т.В., Афонькова В.М.. Також тема міжособистісних відносин розглядається в роботах Абрамової Г.С., Амрекулова Н.А., Бодальова А.А., Коломинського Я.Л., Столяренко Л.Д., Рогова Є.І., Дж. Морено та ін. [66, 240 с].

Якщо проаналізувати стиль спілкування окремих людей в конфліктних ситуаціях, можна визначити типовість цієї поведінки. Для одного характерним є гасло: «Найкращий захист - напад» (властивий «практикам»). Для іншого - «Поганий мир краще доброї сварки» (найчастіше проявляється в поведінці «співрозмовників»). Для третього - «Нехай думає, що він переміг» (відрізняє «мислителів»).

Так, А.Ф. Лазурський розробив концепцію психічної складової відносин. Він розумів її, як цілісну систему індивідуальних, вибіркових, усвідомлених зв'язків особистості з різноманітними сторонами дійсності - системи, котра складається у кожної людини, і виражає не тільки її особистісний досвід, але й визначає її поведінку [59, 586 с].

Якщо ж звернутися до дослідження міжособистісних відносин в зарубіжній психології, серед представників якої можна відзначити Хустона, Левингера, Лірі, Аргайла та інших. Найчастіше виділяють два фактори: домінування - підпорядкування й товариськість - агресивність. Саме ці

фактори визначають загальне уявлення про людину в процесі міжособистісних відносин [73, 335 с].

На сучасному етапі, розвитку психологічної науки більшість вчених розглядає емоційну складову міжособистісних відносин в юнацькому віці, підтвердженням цього виступають статті О.П. Саннікової [50, 396 с]. «Співвідношення стійких індивідуально-типологічних особливостей емоційності й товарищескості», Кондратьєвої С.В. «Міжособистісне розуміння й його роль в спілкуванні» та інші.

У процесі міжособистісного спілкування між підлітками можуть виникати конфлікти. Конфлікти між ними в межах школи, класу найчастіше засновані на емоціях і особистій неприязні. Конфлікт загострюється і охоплює все більше людей. Міжособові конфлікти негативно позначаються на всіх процесах життєдіяльності школи. Конфлікти між учнями негативно впливають як на тих, що конфліктують, так і на весь клас.

Конфлікт – найбільш гострий спосіб вирішення суперечностей, які виникають в процесі взаємодії. Він полягає в протидії суб'єктів конфлікту й зазвичай супроводжується негативними емоціями, зокрема агресивністю [56]. Агресивну поведінку не можна оцінювати як негативну. Виникаючи в критичній ситуації, вона виконує захисну функцію, іноді функцію вирішення сформованого конфлікту. Найчастіше агресивна поведінка спостерігається у дітей при кризі вікових періодів. Це свідчить про те, що жити дитині стає складніше: будь-яку важку ситуацію в момент вікової кризи підліток переживає важче. Отже, можна чекати вікову кількість агресивних елементів в поведінці. Це стосується як нормальної дитини, так і дитини з емоційними порушеннями. [13, 352 с].

У соціально-педагогічній та психологічній літературі проблема агресивності підлітків розглядається в дослідженнях К. Андерсена, А. Адлера, А. Бандури, А. Басса, С. Бевана [10, 512 с.], Р. Берона [13, 352 с.], Р. Бердена, Л. Берковітца [12, 512 с.], Ж. Вілсона, Дж. Доларда, К. Конкейнен [34, 21 с.], М. Коба, К. Лоренца [38, 564 с.], К. Левіна, Т. Ліпскомба [35,

334с.], Г. Мюррея, Є. Маккобі, Д. Річардсона [13, 352 с.], П.В. Сімонова, Л.М. Семенюк, Р. Сірса, С. Тейлора, І.А. Фурманова, З. Фрейда[68,425-440 с.], Е. Фрома[69, 547 с.], Х. Хекхаузена [72, 450 с.] та інших.

Багато дослідників підкреслюють важливість підліткового віку для формування здатності встановлювати міжособові стосунки. У дослідженнях встановлено, що агресія, яка найбільш притаманна підліткам, яка саме в цьому віці є формою самовираження, не дає можливості розвиватися адекватним стосункам з батьками, вчителями, однолітками. Разом з тим у психологічній літературі досі немає достатніх даних про фактори, які пов'язують агресивність з розвитком соціальних стосунків, з її впливом на розвиток комунікативних здібностей підлітків та структуру їхньої особистості [12, 512 с.], застосування в конфлікті неадекватних стратегій.

Об'єктом дослідження є агресивність в формуванні конфліктної поведінки.

Предмет дослідження – вплив агресивності на стратегії поведінки в конфліктній ситуації у підлітковому віці.

Гіпотеза: припускаємо, що агресивність підлітків впливає на стратегію їх поведінки у конфлікті.

Наукова гіпотеза: припускаємо, що неврівноважений емоційний стан школяра може формувати як відповідний його психотип, так і особливості стратегії поведінки в конфліктній ситуації.

Мета роботи: дослідити вплив агресивності підлітків на стратегію їх поведінки в конфліктних ситуаціях.

На основі предмета, об'єкта та гіпотези ми можемо поставити такі **завдання дослідження як:**

11. Проаналізувати теоретичні дослідження формування та розвитку агресивної поведінки у конфліктних ситуаціях.
12. Вивчити особливості прояву агресивності в підлітковому віці.
13. Проаналізувати дослідження проблеми вибору стратегій конфліктної поведінки у школярів юнацького віку.

14. Розглянути причини конфліктів у школі, аналіз вибору стратегій поведінки у конфлікті учнями старших класів, особливості вирішення конфліктів в залежності від рівня їх агресивності.
15. Підібрати психокорекційні методики, спрямовані на попередження агресивної поведінки в конфлікті у юнаків.

Методи дослідження: для розв'язання поставлених завдань, застосовувались такі теоретичні і емпіричні методи, як: у теоретичній частині - аналіз і узагальнення даних наукових джерел стосовно психології особистості, вікової психології, психології конфлікту; у емпіричному дослідженні – анкетування, спостереження, психодіагностичне тестування. Підібрані наступні методики психодіагностичного дослідження:

- методика «Самооцінки емоційних станів» (А.Уессман і Д.Рікс) [20; 42; 26];
- тест оцінка агресивності у відносинах А. Ассінгера [77];
- діагностика ворожості (за шкалою Кука - Зволікати) [79];
- «методика діагностики самооцінки рівня тривожності» (опитувальник Ч.Д. Спілбергера, Ю.Л. Ханіна) [78];
- діагностика рівня конфліктності особистості [82];
- тест "Самооцінки конфліктності." [63];
- "оцінка стратегій поведінки в конфлікті" за методикою Дж. Г. Скотта [63].
- опитувальник шкільного клімату (с.о. Петрового, Є.М. Щебланова) [63];

Також використовувались методи математико-статистичної обробки результатів дослідження.

Теоретичне значення роботи полягає у визначенні ролі емоційних станів юнаків, в першу чергу агресивності, ворожості, тривожності в формуванні стратегій їх поведінки у конфлікті. Наукова новизна визначається особливостями емоційного стану підлітків в формуванні відповідного психотипу та стратегії його поведінки у конфлікті.

Практичне значення роботи складається з визначення необхідності психодіагностичного дослідження мікроклімату в шкільному класі для запобігання агресивної та конфліктної поведінки у вирішенні міжособових конфліктів для формування груп спрямованих на психологічний вплив з її профілактики.

Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, додатків.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СУТНОСТІ АГРЕСИВНОСТІ ТА ЇЇ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЙ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ

1.1. Теоретичне дослідження формування та розвитку агресивної поведінки у конфліктних ситуаціях

Людина - дуже агресивна істота, дитина виявляє перші ознаки агресивності задовго до того, як навчиться говорити. Агресивність підпорядковується своїм законам, дуже своєрідним, а інколи - непередбачуваним. Ці закони впливають не тільки на поведінку кожної людини, включаючи політиків і військових, але і на поведінку суспільства. Проблема агресивності одна з найзначніших проблем сучасної психології. Найважливішими подіями короткої історії людства є ситуація, в яких одні люди в масовій кількості вбивали інших людей. Сучасні суспільства не відрізняються дружелюбністю[80]. Існуючі на сьогоднішній день теорії агресії по-різному пояснюють причини і механізми агресивної поведінки людини. Одні з них пов'язують агресію з інстинктивними потягами (З. Фрейд, К. Лоренц), в інших агресивна поведінка трактується як реакція на фрустрацію. (Дж. Доллард, Л. Берковіц), в третій агресія розглядається як результат соціального навчання (А. Бандура). Є безліч різновидів цих підходів. Найбільше експериментальне підтвердження отримали фрустраційна теорія агресії і теорія соціального навчання. Проте до цих пір йдуть спори про біологічну обумовленості агресії. Крім руйнівної, агресія виконує ще й адаптивну функцію, тобто є доброякісною (за визначенням Е. Фромма). Вона сприяє підтримці життя і є реакцією на загрозу вітальним потребам. К. Лоренц вважає агресію важливим елементом еволюційного розвитку. Спостерігаючи за поведінкою тварин він прийшов до висновку, що агресія, спрямована проти побратимів з вигляду, жодним чином не шкідлива для цього виду, навпаки, вона виконує функцію його збереження, тому

що саме агресія дозволяє групі мати самих сильних і розумних особин, і кращим із можливих ватажків. . Але зайве спрощення цієї теорії породило думки про конфлікт як необхідному законі життя. Подібні міркування стають самореалізуючим пророцтвом і можуть ігнорувати цінність для виживання виду неагресивних і незмагальних форм поведінки. Людина психологічно культурна лише в тій мірі, в якій він опиняється в стані контролювати в собі стихійне початок. Якщо механізми контролю ослаблені, то людина схильна до прояву зляканої агресії (Е. Фромм), синонімами якої можна вважати деструктивність і жорстокість [80].

До початку ХІХ століття агресивним вважалося будь-яке активне поведінка, як доброзичливе, так і вороже. Пізніше, значення цього слова змінилося, стало більш вузьким. Під агресією стали розуміти ворожу поведінку по відношенню до оточуючих людей. В даний час найближчими за змістом словами до терміну «агресія» є наступні: напад, захоплення, перехід кордонів, насильство, прояв ворожості, загроза і реалізація войовничості [13].

Дати визначення агресії надзвичайно важко, тому що в широкому побуті цей термін використовується в дуже відмінних один від одного значеннях. Етимологія слова «агресія» походить від латинського «aggredior» («aggressus»), що означає «рухатися до когось, чогось»; «наступати» («нападати»). Таким чином, від початку слово "агресія" поєднує в собі такі різноманітні значення, як «підхід», «зближення», «спроба завоювати когось», а також «напад», «атака». Багатозначність слова в його етимологічному значенні зумовлює суттєві розбіжності щодо пояснення природи агресії, основних характеристик її проявів дослідниками. Це призводить до диференціації трактування даного терміну різними психологічними напрямками.

В психоаналітичній традиції (О. Кернберг, Р. Мей, С. Розенцвейг, А. Стор, З. Фрейд) агресія розглядається широко як прагнення до незалежності, енергійне відстоювання власної думки, загальна родова наполегливість у відповідних життєвих ситуаціях, наступ, рух уперед або проти чогось з

метою підтримати виживання [30; 45 ; 67; 70; 2]. Схожим чином агресія визначається в онтопсихології: як вірність власній індивідуалізації, зростання (А.Менегетті) [46, 179 с.].

Таким чином, в даний час більшістю дослідників приймається наступне визначення: агресія - це будь-яка форма поведінки, націленої на образу чи заподіяння шкоди іншій живій істоті, яка не бажає подібного поводження [12, 512 с] .

Це визначення передбачає, що агресію слід розглядати як модель поведінки, а не як емоцію, мотив чи установку. Це важливе твердження породило велику плутанину. Термін агресія часто асоціюється з негативними емоціями, - такими, як злість; з мотивами, - такими, як прагнення образити, або зашкодити; і навіть з негативними установками, - такими, як расові або етнічні забобони. Незважаючи на те, що всі ці чинники, безсумнівно, відіграють важливу роль в поведінці, результатом якої стає заподіяння шкоди, їх наявність не є необхідною умовою для подібних дій. Злість зовсім не є необхідною умовою нападу на інших; агресія розгортається як у стані цілковитої холонокровності, так і надзвичайного емоційного збудження. Також зовсім не обов'язково, щоб агресори ненавиділи чи навіть не симпатизували тим, на кого спрямовані їхні дії. Багато осіб заподіюють страждання людям, до яких відносяться скоріше позитивно, ніж негативно [11, 512 с], [49, 734 с].

Розглянемо декілька теоретичних положень стосовно агресії та агресивної поведінки.

Найперше і, можливо, найбільш відоме теоретичне положення, що має відношення до агресії, - це те, згідно з яким дана поведінка за своєю природою переважно інстинктивна. Згідно з цим досить поширеним підходом, агресія виникає тому, що людські істоти генетично чи конституціонально «запрограмовані» на подібні дії [34, 21 с].

Теорія потягу (психоаналітичний підхід) [67]. Основоположником цієї теорії є Зігмунд Фрейд. Він вважав, що агресивна поведінка за своєю

природою інстинктивна і неминуча. В людині існує два найбільш потужних інстинкту: сексуальний (лібідо) та інстинкт потягу до смерті (танатос). Енергія першого типу спрямована на зміцнення, збереження і відтворення життя. Енергія ж другого типу спрямована на руйнування і припинення життя. Він стверджував, що вся людська поведінка є результатом складної взаємодії цих інстинктів, і між ними існує постійна напруга. З огляду на те, що існує гострий конфлікт між збереженням життя (Ерос) і його руйнуванням (танатос), інші механізми (зміщення) служать тому, щоб спрямовувати енергію Танатоса назовні, у напрямку від «Я». А якщо енергія танатосу не буде звернена назовні, то це незабаром призведе до руйнування самого індивідуума. Таким чином, танатос побічно сприяє тому, що агресія виводиться назовні і направляється на інших.

Зменшити ймовірність появи небезпечних дій може зовнішній прояв емоцій, які супроводжують агресію.

Екологічний підхід.

Нове звучання ця тема отримала завдяки роботам К. Лоренца, який дотримувався еволюційного підходу до агресії, що було схоже з позицією З. Фрейда [68, 425-440 с] .

Згідно Лоренцу [38, 564 с.], агресія бере початок, перш за все, з природженого інстинкту боротьби за виживання, який є в людей так само, як і в інших живих істот. Він вважав, що агресивна енергія, що має своїм джерелом інстинкт боротьби за виживання, генерується в організмі спонтанно, безперервно, в постійному темпі, регулярно накопичуючись з плином часу. Таким чином, розгортання явно агресивних дій є спільною функцією:

1. Кількості накопиченої агресивної енергії.
2. Наявності стимулів, що полегшують розрядку агресії.

Але, чим більша кількість агресивної енергії є в даний момент, тим менший стимул потрібний для того, щоб агресія вихлюпнулася назовні, тобто агресивна поведінка може виплеснутися спонтанно.

Лоренц зазначав, що крім вродженого інстинкту боротьби всі живі істоти наділені можливістю пригнічувати свої прагнення, тобто мають стримуючий початок, яке перешкоджає нападу на представників свого виду. А люди, у свою чергу, мають більш слабкий стримуючий початок, ніж тварини. Звідси, технічний прогрес (зброя масового знищення) може призвести до знищення людини як виду.

Ослаблення агресії можливо шляхом різних дій. Також Лоренц стверджував, що любов і дружні відносини можуть виявитися несумісними з вираженням відкритої агресії і можуть блокувати її прояви [38, 564 с.].

Фрустраційна теорія (гомеостатична модель)

Ця теорія, запропонована Д. Доллардом [70, 192 с], протиставляється двом, вище описаним. Тут агресивна поведінка розглядається як ситуативний, а не еволюційний процес. Основні положення цієї теорії звучать так:

Фрустрація завжди призводить до агресії у будь-якій формі.

Агресія завжди є результатом фрустрації.

У відношенні спонукання до агресії вирішальне значення мають три фактори:

1. Ступінь очікуваного суб'єктом задоволення від майбутнього досягнення мети;
2. Сила перешкоди на шляху досягнення мети;
3. Кількість послідовних фрустрацій.

Тобто, чим більшою мірою суб'єкт відчуває задоволення, чим сильніше перешкоду і чим більше реакцій блокується, тим більш значний поштовх до агресивної поведінки. А якщо фрустрації йдуть одна за одною, їх сила може бути сукупною і це може викликати агресивну реакцію більшої сили.

Коли з'ясувалося, що індивідууми не завжди реагують агресією на фрустрацію, Доллард і співавтори прийшли до висновку, що подібна поведінка не виявляється в той же момент фрустрації, перш за все із-за загрози покарання. У цьому випадку відбувається «зсув», в результаті якого

агресивні дії спрямовуються на іншу людину, напад на якого асоціюється з найменшим покаранням [70, 192 с].

Таким чином, людина, яку утримує від агресивності проти фрустратора сильний страх покарання, вдається до зміщення своїх нападок, спрямовуючи їх на інші мішені - на тих осіб, по відношенню до яких у даного індивідуума не діє стримуючий ефект.

Теорія соціального навчання (біхевіоральна модель)

На відміну від інших, ця теорія стверджує, що агресія є засвоєна поведінка в процесі соціалізації через спостереження відповідного способу дій і соціальне підкріплення. Тобто йде вивчення людської поведінки, орієнтованої на зразок.

Ця теорія була запропонована Бандурою і пояснювала засвоєння, провокування і регуляцію агресивної поведінки [52, 416 с].

З його точки зору, аналіз агресивної поведінки вимагає врахування трьох моментів:

1. Способів засвоєння таких дій;
2. Факторів, що провокують їх появу;
3. Умов, за яких вони закріплюються.

Тому, істотне значення тут приділяється навчанням, впливу первинних посередників соціалізації, а саме батьків, на навчання дітей агресивній поведінки. Зокрема, було доведено, що поведінка батьків може виступати в якості моделі агресії і, що в агресивних батьків зазвичай бувають агресивні діти. Також ця теорія стверджує, що засвоєння людиною широкого діапазону агресивних реакцій - пряме заохочення такої поведінки. Тобто одержання підкріплення за агресивні дії підвищує ймовірність того, що подібні дії будуть повторюватися і надалі. Разом з тим, суттєве значення має результативна агресія, тобто досягнення успіху при використанні агресивних дій. Сюди ж відноситься і вікарний досвід, тобто спостереження заохочення агресії в інших. Соціальне заохочення і покарання відносяться до спонукання агресії. Самозаохочення і самопокарання - моделі відкритої агресії,

регульовані заохоченням і покаранням, які людина встановлює для себе сама [51, 365 с.].

Хочеться відзначити, що ця теорія залишає набагато більше можливостей запобігти і контролювати людську агресію. Тому є дві причини:

1. Відповідно до теорії, агресія - придбана модель соціальної поведінки. Звідси вона може бути ослаблена за допомогою процедур усунення умов.

2. Соціальне навчання передбачає прояв агресії людьми тільки в певних соціальних умовах.

В даний час теорія соціального навчання є найбільш ефективною в прогнозуванні агресивної поведінки, особливо якщо є відомості про агресора і ситуації соціального розвитку [52, 416 с.].

Суперечливим в сучасній психологічній науці залишається питання, вродженою чи набутою властивістю є агресивність. В межах психоаналізу та онтопсихології [3; 67; 74], а також ранніх моделей теорії фрустрації-агресії агресивності приписується інстинктивне походження. Як стабільна природжена властивість, що набувається в процесі онтогенезу та лише підлягає протягом життя змінам щодо притаманних форм та рівня, агресивність розглядається в межах біологічних підходів [13; 18.; 35; 22]. Прибічники біхевіоральних підходів, навпаки, трактують агресивність як набуту властивість, що формується досвідним шляхом, починаючи з раннього дитинства [13; 24; 9]. Деякі дослідники намагаються пом'якшити протиріччя, стверджуючи, що різні види агресії мають різне походження. Зокрема, Е.Фромм розглядає два відмінних один від одного види агресії: "доброякісну" (захисну), яка закладена у філогенезі, та "злоякісну", яка притаманна лише людині і засвоюється протягом життя.

В історії наукового вивчення агресії, загалом, виділяються три основні підходи до її розуміння [17; 48]. Перший поєднує теорії, у яких агресивність трактується як уроджена, інстинктивна властивість людини. До цього підходу входять різні варіанти психоаналітичної теорії, починаючи з ортодоксального фрейдистського психоаналізу (А. Adler, С. Jung, С.

Шпільрейн й ін.), а також близькі до них етологічні теорії (К. Lorenz), у межах другого підходу, який почасти співпадає з першим, агресія вивчається як поведінкова реакція на фрустрацію (J. Dollard, N. Miller, L. Berkowitz). Третій підхід, засновником якого є А. Bandura, а продовжувачами, зокрема, R. Baron та D. Richardson, складають концепції, що розглядають агресивність як характеристику поведінки, що формується в результаті навчання (біхевіористські теорії). Кожна з цих теоретичних перспектив має свій розвиток та вагоме емпіричне підґрунтя, що пояснює значне протистояння між ними, в основі якого знаходиться дискусійне питання про генетичну чи соціальну природу агресії людини.

S. Freud спочатку розглядав агресивність як одну із складових сексуального інстинкту, спрямовану на збереження та відтворення життя. Далі ним була висунута друга гіпотеза щодо природи агресивності людини, яка пов'язувала агресивність з інстинктом потягу до смерті, енергія якого навпаки спрямована на руйнування та припинення життя [71]. Припущення про існування інстинкту потягу до смерті вважається одним із найсуперечливіших у теорії психоаналізу. Воно було відхилене багатьма учнями S. Freud, які, проте, розділяли його погляди з інших питань. Однак твердження, що агресія бере свій початок із природженого, інстинктивного джерела, у цілому знаходило підтримку у багатьох критиків. У теорії агресивності К. Lorenz [40] можна виділити два основних положення. Перше полягає в розкритті механізму виникнення агресії (так звана гідравлічна модель агресії). А друге - у тому, що агресивність сприяє виживанню як окремого індивіду, так і всього виду. Головне припущення К. Lorenz полягало в тому, що організм безперервно накопичує агресивну енергію. Та чи призведе ця енергія до прояву агресивної поведінки залежить від двох факторів: а) кількості накопиченої в організмі у певний момент агресивної енергії; б) сили зовнішнього впливу, який здатен викликати агресивну реакцію. Ці два фактори є зворотно пропорційними: чим нижчий рівень енергії, тим сильніший стимул необхідний, щоб викликати агресивну

реакцію, і навпаки. Коли рівень агресивної енергії стає надто високим і не вивільняється за допомогою зовнішнього стимулу, виникає переповнення, що призводить до спонтанної агресії [35].

У теорії соціального навчання, запропонованій А. Bandura [10], агресія розглядається як специфічна форма соціального навчання, специфічна соціальна поведінка, яка засвоюється і підтримується так само, як і інші форми соціальної поведінки. Вчений враховує вплив біологічних і мотиваційних факторів, але наголошує на найбільшій значущості саме соціального навчання.

Агресивна поведінка, що досягає рівня порушення законів, перш за все, може бути наслідком наслідування. В якості зразків для наслідування можуть виступати родичі, однолітки, інші значущі люди. Особливу роль у підтримці агресивної поведінки відіграє делінквентна субкультура. Асоціальна група, банда, нарешті, місця позбавлення волі - всі ці соціальні інститути формують стійке агресивна поведінка. Теорію соціального навчання А. Bandura схематично можна продати у такому вигляді:

- агресія набувається за допомогою:
 - біологічних факторів (наприклад гормональні особливості людини, особливості її нервової системи);
 - навчання (безпосередній досвід, спостереження);
- агресія провокується:
 - впливом шаблонів (збудження, увага);
 - неприпустимим ставленням (накази, фрустрація);
 - мотивами (гроші, інші заохочення);
 - інструкціями (накази);
 - ексцентричними переконаннями (параноїдні ідеї);
- агресія регулюється:
 - зовнішніми заохоченнями і покараннями (матеріальна винагорода, неприємні наслідки);
 - вікарним підкріпленням (спостереження за тим, як

заохочують або карають інших);

- механізмами саморегуляції (гордість, провина).

Теорію соціального навчання агресії можна вважати спробою серйозного і всебічного осмислення основних механізмів формування, підтримки і регулювання агресії людини. Дана теорія є своєрідною альтернативою теоріям, у яких агресія розглядається як детермінована переважно зовнішніми чинниками середовища, що зменшує роль власне особистості як певного інтегрального першоджерела, яке забезпечує послідовність поведінки людини [81].

В інших випадках агресивна протиправне поведінка може бути невротично обумовлено, наприклад, якщо воно мотивується сильною тривогою і неусвідомлюваним почуттям провини. Схильність до протизаконних дій також спостерігається у разі антисоціальної спрямованості особистості, для якої вороже ставлення до інших людей є стилем життя. Наступна форма агресивної поведінки може бути пов'язана з органічними порушеннями нервової системи. Такий правопорушник схильний до насильства переважно внаслідок ефективності, застрягання на переживаннях, імпульсивності або інтелектуального зниження. Окрему (нечисленну) групу правопорушників складають також ті психотичні хворі, хворобливий стан яких супроводжується несподіваними невмотивованими вибухами агресії (що рідко буває пов'язано з їх стійкої антигромадської спрямованістю).

На практиці, наприклад для визначення міри відповідальності і виду покарання, важливо розрізнити патологічну і непатологічні форми агресивної поведінки. Непатологічні форма, як правило, характеризується негрубою вираженістю розладів поведінки і здатністю до компенсації в сприятливих умовах. Наприклад, агресивна поведінка підлітків може носити характер вікових реакцій і не порушувати в цілому їх взаємовідносин з оточуючими. Патологічна ж агресія, навпаки, пов'язана з якісними змінами складових насильницької поведінки, обумовлених хворобливими змінами

психічної діяльності та їх динамікою. Можна виділити наступні ознаки патологічних змін: агресивна поведінка із змінами в емоційній сфері і виникненням афективно-злісних реакцій; агресивна поведінка з наявністю надцінних ідей помсти, ненависті, образи; садистичні агресія, головною ознакою якої є порушення в сфері потягів, які проявляються, зокрема, в переживанні позитивних емоцій при заподіянні фізичного болю чи моральних страждань іншої людини [8; 61; 69].

Можна говорити про особливу категорії людей - екстремістах, які проявляють агресію або вкрай часто, або в крайніх формах. Екстремісти, у свою чергу, чітко поділяються на дві групи: зі зниженим і підвищеним самоконтролем. Перші в силу слабо розвинених стримуючих механізмів схильні до постійного прояву агресії, другі - здатні тривалий час утримуватися навіть від сильних провокацій, але виявляти крайні форми агресії (аж до брутальних), коли внутрішні ресурси вже вичерпуються.

Іншою особливістю, що впливає на агресивну поведінку особистості, є її здатність переносити фрустрацію. Як відомо, під фрустрацією розуміють стан, викликаний перешкодою на шляху задоволення потреби або досягнення мети. Деякі автори розглядають фрустрацію як одну з провідних причин агресивної поведінки. У цілому фрустрація - дуже поширене явище, і люди істотно розрізняються за здатністю справлятися з нею. Якщо ж агресивна поведінка успішно сприяє усуненню фрустрації, то воно з великою ймовірністю посилюється відповідно до законів навчання. До того ж проблеми можуть виникати в тому випадку, якщо людина має підвищену чутливість до фрустрації, а також, якщо у нього не вироблені соціально прийнятні способи подолання фрустрації.

Якщо оцінювати вплив іншого - статевого (гендерного) чинника, - то чоловіки (хлопці) демонструють більш високі Рівні прямих і фізичної агресії, а жінки (дівчата) - непрямой і вербальної. У цілому чоловічої статі

приписується більша схильність до фізичного насильства, в той час як жінки частіше й успішніше вдаються до її психологічному варіанту [15].

На сучасному етапі переважна більшість дослідників вважають за необхідне розрізняти поняття "агресія" та "агресивність" [7,13; 12,44; 14; 16,13-15; 13; 18; 35]. Така тенденція впливає з необхідності відокремлювати особистість, її якості від її поведінки. Зокрема, Ю.М. Антонян, Ю. Щербініна розглядають можливість констатувати агресивну поведінку неагресивних особистостей [7,13]. З іншого боку, як свідчить Ю.М. Антонян, агресивність особистості не обов'язково проявляється в агресивних діях, наприклад, не всі, хто мислить агресивно, поведуться агресивно в реальному житті [7,13].

Під агресивністю Л. Берковіц, А.О. Реан пропонують розуміти властивість особистості, яка виражається в готовності до агресії в найрізноманітніших ситуаціях [12,25].

Л. Хьюсман та Л. Ерн дають таке визначення агресивності: агресивність - це схильність до поведінки, що має наміром завдати шкоди або роздратувати іншу особистість [83].

А.Р. Ратінов під агресивністю розуміє властивість особистості як суспільного індивіда. Агресивність, на його думку, пов'язана з певною будовою мотиваційної сфери особистості, специфікою системи цінностей. Він визначає агресивність як "особистісну позицію, властивість особистості, що полягає в наявності деструктивних тенденцій (диспозицій) у сфері суб'єктно-об'єктних відносин, а також в готовності та наданні переваги використанню насильницьких засобів для реалізації власної мети".

В цьому сенсі А.О. Реан вбачає можливим говорити про потенційно агресивне сприйняття та потенційно агресивну інтерпретацію як про сталу особистісну особливість світосприйняття і світорозуміння.

Ф.С. Сафуанов пропонує розглядати агресивність в трьох планах: 1) в багатьох випадках вона виступає як мотиваційна тенденція, внутрішнє спонукання до агресивних дій; 2) закріплена як звичний спосіб поведінки в певних життєвих ситуаціях, ця тенденція вже виступає як риса особистості;

3) якщо ж агресивність в повсякденному житті проявляється не в звичайних ситуаціях, а лише за фруструючих обставин, дослідник пропонує розглядати її як реактивну.

1.2. Особливості прояву агресивності в підлітковому віці

До XVII -XVIII ст. підлітковий вік не виділявся в життєвому циклі людини у період. Етап дитинства закінчувався разом із статевим дозріванням. У результаті акселерації статевий дозрівання відбувається у сучасних умовах кількома роками раніше, ніж торік, тоді як психологічне та соціальне дорослішання настає значно пізніше, збільшивши проміжний період між дитинством і дорослістю. Отже, виділення підліткового віку як проміжного періоду життя від статевого дозрівання до тих часів, що характеризується як дорослість, - продукт нової доби [66, 6].

У 1920-1930 роки стався розквіт соціальної психології, який з'ясовує закономірності міжособистісних відносин також стає головним напрямом США, Англії, Німеччини, Франції, Японії. У центрі уваги виявилася мала група. Злютованість малих груп, стійкість їх структури проти які впливають вив, ефективність діяльності групи залежно від неї розміру, від стилю керівництва конфліктність особистості групі чи незалежність його від групи, і навіть інші проблеми міжособистісних відносин – усе це стало предметом експериментального дослідження та створило спеціальний розділ соціальної психології - вивчення груповий динаміки [54, 9]. Міжособистісні відносини підлітків будуються в момент їх психоемоційних змін. Підлітковий вік характеризується скасуванням раніше усталених правил поведінки і придбанням нових рис характеру і соціальних норм.

Підлітковий вік (від 10-11 до 14-15 років) є перехідним головним чином в біологічному сенсі, оскільки це вік статевого дозрівання, паралельно якому досягають зрілості й інші біологічні системи організму. Психологія підлітка значно відрізняється від психології дитини або дорослої людини. В

соціальному аспекті підліткова фаза - це продовження первинної соціалізації. Всі підлітки є школярами, вони знаходяться на утриманні батьків (держави), їхньою провідною діяльністю є навчання.

Соціальний статус підлітка мало чим відрізняється від дитячого. Психологічно цей вік дуже суперечливий. Для нього характерні максимальні диспропорції у рівні й темпах розвитку, обумовлені значною мірою біологічно. Найважливіше психологічне новоутворення віку - почуття дорослості являє собою новий рівень домагань, що передбачає майбутнє становище, якого підліток фактично ще не досяг. Звідси - типові вікові конфлікти та їх переломлення в самосвідомості підлітка. В цілому це період закінчення дитинства і початку «виростання» з нього.

Проміжний стан суспільного становища і статус юнацтва визначають особливості психіки. Багатьох юнаків іще гостро хвилюють проблеми, успадковані від підліткового етапу, - власна вікова специфіка, право на автономію від старших [76; 29, 9-12 с.].

У психології до нашого часу ведуться дискусії про хронологічні рамки підліткового періоду. Існує безліч точок зору, ми наведемо декілька з них.

Л.С. Виготський виділяє пубертатний вік 14-18 років і дві кризи: криза 13 і 17 років. По Еріксону підлітковий вік посідає стадію ідентичності (дифузії ідентичності), яка проходить з 15 до 20 років. Л.Ф. Обухова вважає, що за сучасними даними підлітковий період охоплює майже десятиліття – від 11 до 20 [60].

Здобуває особливу актуальність дослідження девіантного поведіння неповнолітніх і шляху його корекції в зв'язку зі зниженням вікових границь. Найчастіше корені агресивності і підвищеної тривожності ідуть у раннє дитинство, чи закріплюючись, чи згладжуючись в більш пізньому віці [1].

Генезис агресивної поведінки школярів пов'язаний з дефектами соціалізації особистості. Так, виявлений позитивний зв'язок між кількістю агресивних дій у дошкільників і частотою їх покарання, вживаного батьками (Р. Сирс). Крім того, було підтверджено, що конфліктні хлопчики

виховувалися, як правило, батьками, що застосовували по відношенню до них фізичне насильство (А. Бандура). Тому ряд дослідників рахує покарання моделлю конфліктної поведінки особистості [35].

Р. Берн та Д. Річардсон у своїй роботі “ Агресія” [13] виділяли чотири основні детермінанти агресії:

- соціальні;
- зовнішні;
- індивідуальні;
- біологічні.

На думку цих авторів, ключова роль у розвитку агресії належить індивідуальним, особистісним детермінантам. Під ними розуміють передумови для виникнення та розвитку агресії, зосереджені в основному в стійких рисах характеру та схильностях потенційних агресорів. Часто в агресії велику роль відіграють атрибуції відносно намірів інших. Коли люди вважають, що незрозумілі дії інших викликані дурними намірами, останні швидше за усі відплатять їм тім же самим, ніж коли смороду розуміють, що ці дії викликані зовсім іншими мотивами. Подібні випадки викликають інтерес до наступної особистісної характеристики - тенденції приписувати іншим ворожі наміри, навіть якщо таких намірів і немає. Ця тенденція відома як атрибуція ворожості. Це може привести індивіда до більш частих, ніж звичайно, агресивних зіткнень з іншими. Деяку роль у причинах агресивної поведінки відіграють і такі риси, як дратівливість та емоційна чутливість. Відмічений взаємозв'язок між тенденцією відчувати себе сміттям та відповідати агресією. Люди, відчуваючи провину, також відчувають гнів та ворожість - сердяться на самих собі за те, що своєю поведінкою примусили себе засумніватися у власній цінності. Таке відчуття потім переноситися на тих, через кого виникла провина [13; 41, 58 – 62 с.] .

Підлітковий вік – це період життя дитини між 10-15 роками. Цей етап один з найвідповідальніших у розвитку людини і підготовки її до життя.

В 11 років починається перебудова організму: дитина стає імпульсивною, з'являється негативізм, часті зміни настрою, сварки з батьками.

У 12 років ставлення до світу стає більш позитивним, зростає автономія підлітка у сім'ї і посилюється вплив однолітків.

Головною властивістю 13-річного підлітка є увага до себе, самокритичність, виникає цікавість до психології, критичне ставлення до батьків, характерні часті зміни настрою.

У 14 років підліток стає впевненішим у собі, енергійним, товаришким, зростає інтерес до людей; він зачарований словом “ особистість ”, полюбляє обмірковувати і порівнювати себе з іншими, активно ідентифікує себе з героями кіно і літератури, шукає в них власні риси.

Суть 15-річчя неможливо описати єдиною формулою, адже швидко зростають індивідуальні відмінності. Новоутворенням цього віку є зростання духу незалежності, який робить стосунки підлітка у сім'ї та школі напруженими, намагання звільнитися від зовнішнього контролю поєднується з ростом самоконтролю і свідомого самовиховання. Усе це підвищує вразливість і чутливість підлітка до дій зовнішнього середовища.

У 16 років настає рівновага: збентеженість змінюється життєрадісністю, значною мірою зростає внутрішня самостійність, емоційна врівноваженість, товаришкість, спрямованість у майбутнє.

Ранній юнацький вік – це період з 15 до 18 років. Саме тоді відбувається формування самосвідомості – уявлення про себе самого, самооцінювання своєї зовнішності, розумових, моральних, вольових якостей. Зростає вольова регуляція, концентрація уваги, обсяг пам'яті, логізація навчального матеріалу, сформованість абстрактно-логічного мислення.

З'являється вміння самостійно вирішувати складні питання. Формується власний світогляд як цілісна система поглядів, знань і переконань. З'являється прагнення до самоствердження своєї незалежності, оригінальності.

Соціальне становище юнацтва неоднорідне. Юність - завершальний етап первинної соціалізації. Діяльність і рольова структура особистості на цьому етапі набувають нових, дорослих якостей. Головне завдавши цього віку - вибір професії. Загальна освіта доповнюється тепер соціальною, професійною. Уже після закінчення 9-го класу учні роблять соціальний вибір - продовжувати навчання у середній школі чи піти до ПТУ.

Проміжний стан суспільного становища і статус юнацтва визначають особливості психіки. Багатьох юнаків іще гостро хвилюють проблеми, успадковані від підліткового етапу, - власна вікова специфіка, право на автономію від старших [76; 29, 6-9 с.].

Юнацький вік та рання юність являють собою групу високого ризику. Перш за все, відбиваються внутрішні труднощі перехідного віку, починаючи з психогормональних процесів та закінчуючи перебудовою я – концепції [37, 416; 42, 75-79 с.]. Учні мають невизначеність соціального положення юнацтва. Як наслідок – виникають суперечливості, обумовлені перебудовою механізмів соціального контролю. Підлітки також навчаються при взаємодії з однолітками, частіше дізнаються про перевагу агресивного поведіння під час ігор. Жорстокість та агресивність завжди були характерними рисами групового поведіння юнаків. Підліткова агресія все частіше є результатом загальної люті та зниженої самоповаги внаслідок пережитих життєвих невдач та несправедливостей.

Підлітковий вік часто називають "важким", "критичним", "переломним". І це не випадково. У цей період відбувається багаторівнева перебудова організму дитини, завершується формування особистості. Відбуваються зміни з боку мотиваційної сфери особистості - на ряді з навчальною мотивацією на перший план починає виступати потреба в спілкуванні з однолітками, засвоєння цінностей і норм підліткової сфери.

Стосовно батьків виявляються ознаки реакції емансипації в діапазоні від відстоювання своєї точки зору по тим або інших питаннях, до втеч з будинку. У зв'язку з активним формуванням особистості в цей період

загострюються особливості характеру. Нам відомо, що центральним новотвором підліткового віку є почуття дорослості, тобто прагнення бути і здаватися дорослими. Саме в цьому виражається життєва позиція підлітка, визначає його бажання, прагнення, поведження в цілому. Виникнення нової життєвої позиції супроводжується значними труднощами не тільки для батьків, педагогів, але і для самого підлітка. Він ще не впевнений у своїх силах, а це викликає в нього напруженість, постійне прагнення перевірити силу свого "я", затвердити себе, виявляючи при цьому непокірливість, упертість, що веде до агресії [5].

Крім перерахованих вище причин агресивного поведження підлітків необхідне вказати на деякі загальні психологічні причини агресії дітей підліткового віку. Насамперед, як відомо, до вікових психологічних особливостей належить акцентуація, що загострюється в цей період. Варто також виділити обумовлене віком прагнення до зростаючої фізичної активності, яка може виявлятися в задирливості, псуванні майна, руйнівних діях та інших формах агресії, які засуджуються суспільством. Дитина підліткового віку прагне уваги, розуміння і довіри дорослих; намагається грати визначену соціальну роль не тільки серед однолітків, але і серед дорослих, тобто виявляє соціальну активність, але іноді дорослі стримують цю активність, у наслідку чого між дорослими і підлітком виростає психологічний бар'єр, що намагаються перебороти багато підлітків застосовуючи активну форму поведження. Якщо підлітки не знаходять взаєморозуміння з оточуючими людьми - у родині, то такі діти більш схильні до агресивного поведження. "Родина є основним джерелом для одержання дітьми знань про моделі агресивного поведження. Характер відносин між батьками, між батьками і дітьми, дисгармонія в родині, постійне агресивне поведження батьків - усе це визначає агресивне поведження дітей" [13].

У появі агресивної поведінки беруть участь багато факторів, в тому числі вік, індивідуальні особливості, зовнішні фізичні та соціальні умови. Наприклад, потенціювати агресивність цілком можуть такі зовнішні

обставини, як шум, жара, тіснота, екологічні проблеми, метеоумови і т.п. Але вирішальну роль у формуванні агресивної поведінки особистості, на думку більшості дослідників даного питання, грає її безпосереднє соціальне оточення.

Характер агресивної поведінки багато в чому визначається віковими особливостями людини. Кожний віковий етап має специфічну ситуацію розвитку і висуває певні вимоги до особистості. Адаптація до віковим вимогам нерідко супроводжується різними проявами агресивної поведінки [62].

Специфічною особливістю агресивної поведінки у підлітковому віці є його залежність від групи однолітків на тлі краху авторитету дорослих. У даному віці бути агресивним часто означає «здаватися чи бути сильним». Будь-яка підліткова група має свої ритуали та міфи, підтримувані лідером. Наприклад, широко поширені ритуали посвячення в члени групи (або випробування новачків). Шокуюча очей «уніформа» групи (як і підліткова мода в цілому) також має ритуальний характер. Ритуали посилюють почуття приналежності до групи і дають підліткам відчуття безпеки, а міфи стають ідейною основою її життєдіяльності. Міфи широко використовуються групою для виправдання її внутрішньогрупової і зовнішньої агресії. Так, наприклад, будь-який прояв насильства по відношенню до «не членам групи» виправдовується запевненнями типу - «вони зрадники ... ми повинні захищати своїх ... ми повинні змусити всіх поважати нас ». Насильство, «одухотворене» груповим міфом, переживається підлітками як твердження своєї сили, як героїзм і відданість групі. У той же час в окремих випадках ініціаторами агресивної поведінки можуть бути окремі підлітки-аутсайдери, дезадаптовані в силу різних причин і які спробують самоствердитися за допомогою агресії.

Таким чином, агресивна поведінка досить звичайне явище для підліткового віку. Більш того, в процесі соціалізації особистості агресивна поведінка виконує ряд важливих функцій. У нормі вона звільняє від страху,

допомагає відстоювати свої інтереси, захищає від зовнішньої загрози, сприяє адаптації. У зв'язку з цим можна говорити про два види агресії: доброякісно-адаптивної та деструктивно-дезадаптивної [61; 44, 118 – 122 с.].

Підлітки з асоціальної агресією істотно відрізняються від своїх більш успішних у соціальному плані однолітків. Вони частіше і більш безпосередньо висловлюють свою агресію (особливо вдома). Автори припускають, що нездатність встановлювати позитивні стосунки з батьком виявляється одним з вирішальних факторів формування у хлопчиків антигромадської спрямованості.

Агресивні підлітки, які порушують закони, не довіряють оточуючим, уникають ситуацій, у яких можуть опинитися в емоційній залежності. Вони менш доброзичливо ставляться до однолітків, часто змішують секс і агресію, практично не відчують провини за агресивну поведінку. Вони багато в чому нагадують маленьких дітей, чії імпульси підкоряються більше зовнішнім, а не внутрішнім обмеженням. Такі підлітки діють практично на шкоду собі, тому що в результаті своїх дій ще більше позбавляються уподобань і потрапляють під жорсткий контроль представників влади, до яких не відчують ні довіри, ні поваги. Тим не менш, в умовах жорстко регламентованого зовнішнього контролю (висновку) вони нерідко відчують себе комфортно, часом навіть більш, ніж на волі [80].

З точки зору деструктивної спрямованості можна розглядати три типи порушення поведінки [25].

Індивідуальний агресивний тип порушення поведінки, у якого домінує фізична та вербальна агресія, яка переважно спрямована проти дорослих і родичів. Підлітки даного типу схильні до ворожості, лайки, зухвальства, непокори та негативізму по відношенню до дорослих, постійної брехні, прогулів і вандалізму. Вони не приховують своєї антисоціальної поведінки, доволі рано розпочинають сексуальні відносини, вживають тютюн, алкоголь та наркотики. Агресивна антисоціальна поведінка може проявлятися у формі бешкетництва, фізичної агресії, жорстокості по відношенню до однолітків. У

таких підлітків порушені соціальні зв'язки, вони не здатні встановити нормальні контакти з однолітками. Підлітки відсторонюються від ровесників. Деякі з них дружать з більш старшими або з молодшими ніж вони, або мають поверхневі відносини з іншими антисоціальними молодими людьми. Більшість підлітків даного агресивного типу мають низьку самооцінку, проявляють егоцентризм, відчувають сильну фрустрацію, гіпертрофічну потребу в залежності. По відношенню до них часто використовують різні види покарання, що у свою чергу підсилюють їхній гнів і фрустрацію і не вирішують проблеми.

Груповий агресивний тип порушення поведінки проявляється у вигляді групової активності в колі однолітків поза домом. Проявами такого типу агресивної поведінки є прогули, деструктивні акти, вандалізм та фізична агресія проти дорослих, аутсайдерів у групі, представників «чужої групи». Їхня агресія нерідко досягає високого рівня жорстокості. Важливою характеристикою даної поведінки є значний вплив групи однолітків на вчинки підлітків, їх сильну потребу в залежності від групи, необхідності бути членом групи. Тому підлітки з такими порушеннями встановлюють дружні стосунки з однолітками, цікавляться благополуччям своїх друзів або членів своєї групи, не звинувачують і не видають їх.

Порушення поведінки у вигляді непокори та неслухняності – особливістю такого порушення поведінки є прояв негативізму, ворожості, яка спрямована проти батьків та вчителів. Для дітей даного типу поведінки властиві: роздратованість, імпульсивність, відкритий та прихований опір вимогам оточуючих, образливість, підозріливість, помста. Підлітки нерідко сперечаються з дорослими, втрачають терпіння, легко роздратовуються, лаються, сердяться. Вони не виконують вимог і прохань, провокують конфлікти з оточуючими, покладають на інших свої помилки. Це завжди проявляється вдома і в школі, у взаємодії з батькам або дорослими, з однолітками, яких підліток добре знає. Цей тип порушення заважає нормальним взаємовідносинами з іншими людьми та успішності в навчанні.

Такі підлітки практично не мають друзів, вони не задоволені своїм станом, вони погано вчаться в школі, не беруть участі в життєдіяльності класу, шкільного колективу, намагаються вирішувати свої проблеми без сторонньої допомоги [25; 32].

З точки зору соціальної спрямованості розрізняють соціалізовану й не соціалізовану агресивну поведінку. До першої групи належать підлітки, які не мають яскравого проявлення психічних розладів. Вони легко адаптуються до різних соціальних умов внаслідок низького морально-вольового рівня регуляції поведінки. До другої групи належать підлітки з негативним емоційним станом, який є проявом реакції підлітка на напружену стресову ситуацію чи психологічну травму, або як наслідок неуспішного вирішення будь-яких проблем і труднощів. Таким чином, агресивність підліток визначається як особистісна характеристика, яка сформувалася в процесі розвитку особистості на основі соціального навчання та є проявом агресивних реакцій на різного роду подразники. Тому агресивна поведінка – це звичайне явище для підліткового віку. У середніх класах підлітки проявляють неадекватні афективні реакції, які є наслідками негативних афективних переживань, що базуються на незадоволеності будь-яких життєво важливих для підлітка потреб або конфлікт між ними. Усе це проявляється у відповідних формах поведінки в школі: підвищеній образливості, впертості, негативізмі, ізольованості, емоційній нерівновазі [25;32].

Особливості афективно збуджених підлітків виявляються в схильності до вибуховості та агресії, що веде до появи неадекватних асоціальних вчинків. Підвищена збудженість нервової системи, ендокринна перебудова організму в підлітковому віці, зміни в особистісному розвитку підлітка ведуть до емоційних вибухів, ускладнюють об'єктивну оцінку ситуації, вибір адекватних засобів реагування на таку поведінку.

Слід зазначити, що для різних вікових періодів підліткового віку характерні різні форми агресії. Так, у ранньому підлітковому віці в хлопчиків

домінує фізична агресія, а в дівчаток – вербальна. У віці 12–13 років у дівчат і хлопців проявляється така форма агресії, як негативізм, опозиційна манера поведінки, що спрямована, передусім, проти авторитету. Вона може бути виражена як у формі пасивного опору, так і у формі активної боротьби проти діючих правил, норм, звичаїв. Друге місце в зазначений віковий період у хлопців займає фізична агресія, а в дівчат – вербальна. У віці 14–15 років у хлопців домінує негативізм і вербальна агресія, а в дівчат – вербальна агресія.

Значна кількість дослідників підкреслює взаємозв'язок шкільної тривожності та агресивності. Особливо цей взаємозв'язок характерний для хлопців. Шкільна тривожність прямо корелює з фізичною та непрямую агресією, роздратованістю. З одного боку, тривога по відношенню до школи може викликати агресивні вчинки учнів. Побоювання незадовільної оцінки, зауваження, конфлікти з іншими учнями, емоційний дискомфорт можуть спровокувати агресивну поведінку. З другого боку агресивні підлітки, постійно провокують негативне ставлення до себе вчителів, однолітків, починають відчувати підвищену тривогу в стінах школи. Виникає замкнуте коло, що закріплює агресивну поведінку та сприяє шкільній неуспішності, незадоволенням школою.

Встановлено, що така форма агресії, як образа, взаємопов'язана в хлопців зі страхом самовираження, перевірки знань. У дівчат високий рівень образи знижує переживання соціального стресу, тобто образа є своєрідним психологічним захистом від шкільних проблем. Хлопці більш боляче сприймають шкільні проблеми ніж дівчата. Хлопці з накопичуванням образи все більше відчують вплив стресових ситуацій, пов'язаних із шкільним життям [53].

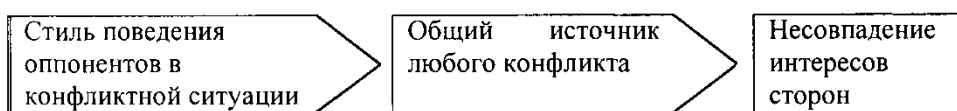
1.3. Дослідження проблеми вибору стратегій конфліктної поведінки у школярів юнацького віку

Традиційні стратегії поведінки, які вибирають учасники конфлікту, розрізняються залежно від їх орієнтації — на досягнення своїх власних цілей або цілей партнера. Ці стратегії можна вважати визнаними більшістю конфліктологів, хоч різні автори називають їх різними термінами:

- домінування (конкуренція, суперництво, боротьба, напористість);
- уникнення, ігнорування;
- поступка (приспосовування);
- співробітництво (кооперація, інтеграція);
- компроміс [64].

Добре відома схема Томаса — Клімена ілюструє ці стратегії. Вони розміщені залежно від ступеня орієнтації учасників ситуації на свої власні інтереси й інтереси партнера(рис. 1.1.).

Отже, звернімося до схеми Томаса — Клімена, яка ілюструє стратегії поведінки особистості в конфліктній взаємодії.



Перед вами сетка Томаса – Килменна (рис. 12.4.3):

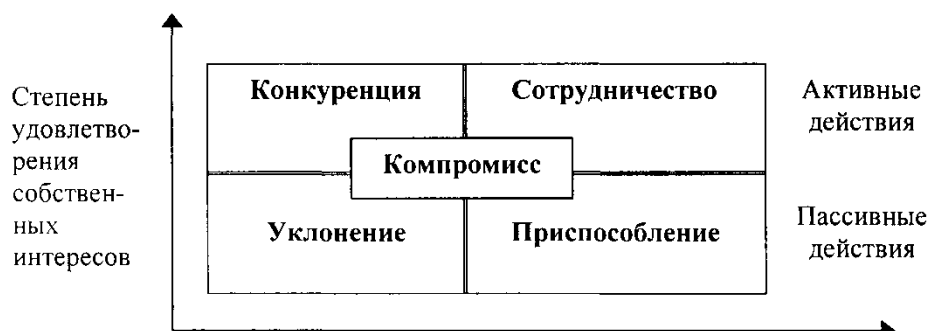


Рис. 1.1. Схема Томаса — Клімена

На початку осі знаходиться нульова точка — ухилення, в якій не відбувається задоволення нічиїх інтересів. Ця стратегія і відповідний їй стиль поведінки реалізується тоді, коли людина не відстоює свої права, не співробітничас ні з ким до вирішення проблем або просто ухиляється від вирішення конфлікту. Така стратегія означає, що людина ігнорує конфліктну

ситуацію, побоюючись конфронтації; ухилення від конфлікту може призвести до ескалації конфлікту, позаяк проблеми не вирішуються і учасники конфлікту залишаються незадоволеними.

Вертикальна вісь відображає прагнення задовольнити свій інтерес, не беручи до уваги інтереси партнера — це стратегія суперництва. Межею взаємодії учасників конфлікту стає "перемога" над протилежною стороною, для чого застосовуються різноманітні засоби боротьби з супротивником. Конкуренція пов'язана з досвідом негативної взаємодії, яка включає в себе негативні компоненти: ворожість, неприязнь. Засоби, які використовують учасники конфлікту, спрямовані до однієї мети — перемогти.

Суперництво створює спокусу виграти за будь-яку ціну, навіть із застосуванням негативних і жорстких методів. Часто суперництво не тільки стає стратегією поведінки у конфліктних ситуаціях, а й перетворюється на стиль життя людини, підпорядковуючи собі духовні, фізичні та інтелектуальні сили, що може призвести до знесилення, оскільки на певному етапі життя людині дуже важко зупинитися і переосмислити цінність і значимість того, до чого так сильно і вперто вона прагне. Часто буває так, що, досягнувши вершини своїх амбіційних прагнень, людина відчуває внутрішню спустошеність, усвідомлюючи факт, що реалізація поставленої мети не принесе справжнього внутрішнього задоволення, оскільки може супроводжуватись втратою власного "Я", порушенням внутрішньої гармонії, руйнацією стосунків з оточуючими. А це може призвести до катастрофічних наслідків, як у героя знаменитого фільму Ф. Копполи "Апокаліпсис".

Той, хто використовує суперництво для досягнення мети, має володіти надзвичайно розвинутими вольовими якостями і винахідливим інтелектом для створення "запасу міцності" в тих ситуаціях, коли події можуть розвиватися не за тим сценарієм, який він собі накреслив.

Суперництво може бути ефективним, якщо особистість володіє певною владою (особистісні якості, властивості), а також певним статусом для втілення цієї стратегії в реальній практиці. Поведінка людини конкурентного

типу часто породжує відчуження у тих людей, з якими вона взаємодіє, порушує стосунки з ними, формує коаліції інших особистостей проти неї. І це є найкращим засобом для наживання собі ворогів, адже своїми можливими успіхами вона породжує заздрість в інших людях, а в разі невдачі — злорадство; люди ревниво ставляться до тих, хто вищий за них, і ніколи не прощають тому, хто має переваги над ними [64].

Горизонтальна вісь, спрямована в бік наростання поступливості опоненту, демонструє стратегію пристосування до опонента аж до повної капітуляції перед його вимогами. Часто поступка може стати переможним моментом в напруженій ситуації, яка змінює її перебіг на більш сприятливий, що допомагає зберегти ресурси до зручнішого моменту. Якщо баланс сил складається явно не на нашу користь, капітуляція може виявитись найкращим виходом, що допомагає перегрупувати сили і чекати на слушний момент, коли ситуація визріє, щоб завдати невідворотного удару в найбільш слабку ланку і в найбільш несприятливий для опонента момент.

Однак поступка може сприйнятися опонентом як вияв слабкості і привести до ескалації його тиску і вимог та подальшого наступу на наші інтереси. Врешті-решт, поступаючись, ми не досягаємо бажаного результату і не задовольняємо свої інтереси. З іншого боку, піддаючись власним ілюзіям, ми можемо обманутися, очікуючи відповідних поступок з боку опонента, розраховуючи на те, що в нього прокинеться совість, і він піде на поступки, враховуючи наші інтереси. Це ілюзія — помилка, яку роблять люди, керуючись етичними і культурними правилами спілкування.

Співробітництво — це такий тип взаємодії в конфліктній ситуації, при якому його учасники прагнуть до вирішення проблем, що виникли між ними, орієнтуючись при цьому на збереження позитивних відносин і опираючись на них в процесі взаємодії.

У центральній частині простору між осями розміщується багато точок можливого компромісу. Ідеальним компромісом можна вважати задоволення інтересів кожної сторони наполовину. Однак компроміс часто служить лише

тимчасовим виходом, оскільки жодна сторона не задовольняє свої інтереси повністю і основа для конфлікту зберігається. Окрім того, якщо компроміс був досягнутий без прискіпливого аналізу інших можливих варіантів вирішення, він може бути далеко не оптимальним виходом із конфлікту.

I, нарешті, ще одна стратегія поведінки у конфліктній ситуації позначається точками, які мають одночасно високі значення координат X і Y. Це стратегія співробітництва, яка передбачає досягнення максимально можливого задоволення як своїх інтересів, так і інтересів партнера. У більшості випадків такий варіант вважається бажаним, але в даній конфліктній ситуації — нереальним.

Співробітництво розвивається на основі попереднього досвіду учасників конфлікту, який ґрунтується на відсутності розбіжностей в минулому або на їх успішному подоланні, пов'язаному з успішною взаємодією людей. Спілкування при співробітництві характеризується такими особливостями:

- у спілкуванні зберігаються неформальні компоненти, котрі використовуються учасниками для підтримки стосунків;
- протилежна сторона сприймається як партнер;
- головним засобом впливу партнерів один на одного є пошук рішення, яке задовольняє обидві сторони, спроба переконання, аргументація.

Кожна із зазначених стратегій може бути оптимальною і забезпечити найкращий ефект залежно від конкретних умов виникнення і розвитку конфлікту.

Згідно з теорією М. Фоллет, тільки інтеграція є ефективною стратегією поведінки в конфліктних ситуаціях, оскільки при цьому типі поведінки знаходиться таке рішення, за яким виконуються бажання конфліктантів і жодна зі сторін нічим при цьому не жертвує. Саме інтеграція відкриває принципово нові можливості конфлікту, тоді як домінування передбачає перемогу однієї зі сторін, однак переваги стосовно простоти цього способу елімінуються його неефективністю з позиції подальшої перспективи.

Щодо компромісу, то він не вигідний, позаяк передбачає поступки з обох сторін: жодна з них не буде дотримуватися рішення, яке її тільки частково задовольняє і не відкриває подальшої перспективи у стосунках.

Підґрунтям для виділення цих стратегій і стилів поведінки є динаміка співвідношення між ступенем наполегливості в задоволенні своїх інтересів і ступенем готовності піти назустріч іншому учаснику в задоволенні його інтересів. Задоволення інтересів конфліктних сторін приводить до того, що підґрунтя, на якому базувався цей конфлікт, зникає, і ризик виникнення постконфліктних ускладнень зводиться до мінімуму.

Вибираючи стратегію своєї поведінки в конфлікті, доцільно в кожному конкретному випадку виходити з того, наскільки важливе досягнення результату, з одного боку, і збереження хороших стосунків з опонентом (партнером), з іншого [64].

Принципово нову позицію по відношенню до конфліктів зайняли представники гуманістичної психології, що не розглядають конфлікт як неминучість. Р. Мей указує на те, що повне усунення конфліктів призведе до застою і завданням є перетворення деструктивних конфліктів в конструктивні.

Спроба вирішити важливу психологічну проблему співвідношення зовнішнього і внутрішнього, діяльності і свідомості була зроблена в радянській психології в працях Л.С.Виготського, С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьєва. Вони розглядали суб'єктивне оцінювання людиною певної ситуації, його суб'єктивні переживання як необхідний компонент наявності конфлікту. В.С. Мерлін, як обов'язкова умова виникнення конфлікту, розглядає саме суб'єктивну невирішеність ситуації. Ця ж лінія продовжена сучасними українськими та російськими психологами: Н. В. Грішиній, О.А.Донченко, А.Т.Ішмуратовим, М.І.Пірен, Т.М.Титаренко, Н.В.Чепелевой та ін [28].

1.4. Причини конфліктів у шкільному середовищі. Аналіз вибору стратегій поведінки у конфлікті учнями старших класів.

Особливості вирішення конфліктів

Мала група - це досить стійке об'єднання людей, пов'язаних взаємними контактами. Мала група - це нечисленна по складу група, члени якої об'єднані спільною соціальною діяльністю і знаходяться в безпосередньому особистому спілкуванні, що є основою для виникнення емоційних відносин, групових норм і групових процесів [6].

Основні відмінні ознаки малої групи:

- прями́й контакт між індивідами, що входять до складу групи;
- безпосередню взаємодію та взаємовплив членів групи;
- наявність загальної мети і спільної діяльності, яка перетворюється на ідентифікацію; ідентичність з точки зору інших людей з поза;
- спільність звичаїв, звичок, звичаїв;
- деяка тривалість існування в просторі і в часі;
- нечисленність за складом.

До вказаних характеристик необхідно додати усвідомлення учасниками свого членства в групі. Важливою характеристикою групи, як ми вважаємо, є її розмір і рівень розвитку міжособистісних відносин.

Загальними якостями для малих груп, на нашу думку, є:

1. Інтегративність - міра єдності, злитості, спільності членів групи, відсутність інтегративності - роз'єднаність, дезінтеграція.
2. Мікроклімат - визначає самопочуття кожної особистості в групі, її задоволеність групою, комфортність перебування в ній.
3. Референтні - ступінь прийняття групових еталонів членами груп.
4. Лідерство - ступінь ведучого впливу тих чи інших членів групи на групу в цілому в напрямку здійснення групових задач.

5. Інтергрупової активності - ступінь впливу даної групи на інші групи.

Крім вищевказаних, малій групі притаманні і такі якості:

1. Спрямованість - соціальна цінність прийнятих цілей, мотивів діяльності, ціннісних орієнтацій і групових норм.
2. Організованість - реальна здатність групи до самоврядування.
3. Інтелектуальна комунікативність - характер міжособистісного сприйняття і встановлення взаєморозуміння і спільної мови серед членів групи.
4. Емоційна комунікативність - міжособистісні зв'язки емоційного характеру і переважаючий емоційний настрій групи.
5. Вольова комунікативність - здатність групи протистояти труднощам і перешкодам, її стресостійкість, надійність в екстремальних ситуаціях [75].

Особливу увагу в ході соціально-психологічного і педагогічного вивчення малих груп приділяється взаєминам. Вони, в свою чергу, діляться на офіційні та неофіційні, стосунки лідерства та підпорядкування, ділові й особисті, раціональні та емоційні.

Офіційні відносини, що виникають між підлітками на посадовий основі, фіксуються, регулюються положеннями, затвердженими офіційно, відповідними правилами та нормами. На відміну від них неофіційні стосунки складаються на базі особистих, або приватних, взаємин людей. Для них не існує відповідної основи, загальноприйнятих законів, твердо встановлених норм.

Ділові відносини виникають у зв'язку зі спільною роботою або з її приводу, а особисті - як відносини, що складаються між підлітками незалежно від виконуваної роботи.

У раціональних міжособистісних відносинах на перший план виступають знання учнів один про одного і об'єктивні оцінки, які їм дають оточуючі. Емоційні відносини - це, навпаки, оцінки суб'єктивні, засновані на

особистому, індивідуальному сприйнятті людини людиною. Такі відносини обов'язково супроводжуються позитивними або негативними емоціями; вони далеко не завжди засновані на дійсній, об'єктивній інформації.

Відносини в групах закономірно змінюються. Спочатку на вихідному етапі групового розвитку вони бувають щодо байдужими (підлітки, які не знають або слабо знають один одного, не можуть виразно ставитися один до одного). Потім можуть ставати конфліктними.

Конфлікт в малій групі - це зіткнення протилежно спрямованих інтересів, цілей, поглядів і т.п. опонентів, сприймається людиною як значуща для нього психологічна проблема, що вимагає свого вирішення і викликає активність, спрямовану на його подолання.

Опонентами в даному конфлікті можуть виступати:

- окремі члени групи,
- окремі угруповання всередині неї,
- член групи і інша її частина

Конфлікт в малій групі може виникати на основі:

- особистого конфлікту (джерело конфлікту в одному з учасників),
- міжособистісного конфлікту (джерело конфлікту у відносинах між членами групи),
- конфлікту приналежності (приналежності до підгрупи),
- міжгрупового конфлікту (зовнішній конфлікт може породити внутрішній),
- соціального конфлікту (наслідки соціального тиску). [75].

Конфлікти в старшому шкільному віці характерні для всіх навчальних закладів (ПТУ, школа, ліцей, гімназія) та соціальної приналежності його членів. Найбільш поширені серед учнів конфлікти лідерства, в яких відбувається боротьба двох-трьох лідерів і їх угруповань за першість в класі. У середніх класах часто конфліктують група хлопчиків і група дівчаток. Може позначитися конфлікт трьох - чотирьох підлітків з цілим класом або спалахнути конфліктне протистояння одного школяра і класу. Шлях до

лідерства, особливо в старшому шкільному віці, пов'язаний з демонстрацією переваги, цинізму, жорстокості, безжалісності. Дитяча жорстокість — явище загальновідоме. Один з парадоксів світової педагогіки полягає в тому, що дитина значно більше дорослого схильна до спокуси стадності, невмотивованої жорстокості, цькування собі подібних [55, 105 с.].

Генезис агресивної поведінки школярів пов'язаний з дефектами соціалізації особистості. Так, виявлений позитивний зв'язок між кількістю агресивних дій у дошкільників і частотою їх покарання, вживаного батьками (Р. Сирс). Крім того, було підтверджено, що конфліктні хлопчики виховувалися, як правило, батьками, що застосовували по відношенню до них фізичне насильство (А. Бандура). Тому ряд дослідників рахує покарання моделлю конфліктної поведінки особистості [27, 258с.].

На ранніх етапах соціалізації агресія може виникати і випадково, але при успішному досягненні мети агресивним способом може з'явитися прагнення знов використовувати її для виходу з різних важких ситуацій. За наявності відповідної особи дуже важливою стає не агресія — спосіб досягнення, а агресія — самоціль, вона стає самостійним мотивом поведінки, обумовлюючи ворожість по відношенню до інших при низькому рівні самоконтролю[4,208 с.].

Крім того, конфлікти старшокласника в стосунках з однокласниками обумовлені важливою особливістю віку — формуванням морально-етичних критеріїв оцінки однолітка і пов'язаних з цим вимог до його поведінки.

Для сучасного викладача важливо усвідомлювати те, що наша задача не уникати конфліктних ситуацій будь-якими шляхами та засобами, але й вміти конструктивно їх вирішувати. Конфлікти, що виникають в процесі внутрішньо шкільних взаємовідносин, можна поділити на три групи.

В першу групу входять мотиваційні конфлікти між вчителями та учнями з причини слабкої учбової мотивації останніх, а саме із-за того, що школярі або не хочуть вчитися, або вчаться без інтересу, з примусу. Такий конфлікт може рости до такого ступеню, що між вчителем та учнями виникає

повне відчуження та ворожість. А виникають вони із-за відокремленості викладачів та учнів, різниці їх цілей.

Друга група — це конфлікти, пов'язані з вадами в організації шкільного навчання. Це чотири конфліктних періоди, через які проходять учні під час навчання у школі, і адаптаційні проблеми, пов'язані з цими етапами розвитку, недостатньо враховуються в освітній системі.

Період зміни провідної ігрової діяльності на діяльність учбову досить складний, а для деяких дітей травматичний. Він припадає на 1 клас. Змінюється соціальна позиція дитини: з малюка, улюбленця та пестунчика сім'ї, він перетворюється в учня з широким колом обов'язків та постає перед необхідністю підкорятися багато численним вимогам. Адаптаційний період може тривати від 3-х місяців до півтора років.

Перехід в середню школу — це нове випробування для дитини. Необхідність навчання в різних вчителів, пристосування до різних вимог дезорієнтує дітей і багатьох вибиває із звичного ритму. Дуже неприємно чути лихослів'я вчителів, що викладають в п'ятих класах, з приводу «дутих» відмінників, невміння дітей вести себе на уроках. Але ніхто з них не задумується над тим, як діти скучають за своїм класоводом, як важко їм звикати до постійного переміщення з кабінету в кабінет, до суворості та вимогливості різних викладачів, яким байдуже, який в них сьогодні настрій, чи добре виспались, яке самопочуття. Та й програмний матеріал значно ускладнюється у порівнянні з початковою школою. Даний конфлікт міститься у відсутності спадковості в змісті та організації навчання в початковій і середній школі [19].

Дев'ятий клас — це наступний критичний період в розвитку дитини: розквіт статевого дозрівання, перша значима ситуація контролю знань — іспити. А також важливе питання, над яким замислюється дитина: продовжувати навчання далі в старій школі або переходити в навчальний заклад з цільовим напрямком навчання, тобто вперше наближується перспектива майбутнього дорослого життя, вибору професії, до яких підліток

ще ні емоційно, ні фізіологічно не готовий. І накопичення всіх цих факторів може стати причиною важкого стресу, емоційного зриву, виникнення неврозу.

До того ж, якщо говорити про психічні особливості підліткового віку, кожен вчитель повинен знати, що всі особистісні і психічні розлади, які, можливо, найбільш яскраво проявляються саме в пубертаті, починаючи з 14-15 років. І це необхідно враховувати в специфіці спілкування з дітьми даного віку.

Четвертий конфліктний період: закінчення школи, випускні та вступні іспити, вибір майбутньої професії, розширення кола знайомих, початок особистого та інтимного життя. Діти частіше всього не підготовані до початку дорослого життя: невдачам, проблемам, пов'язаним з роллю студента, робітника, чоловіка/дружини, батька/матері. Багатьом знадобиться все життя, щоб осмислити та прийняти ці ролі.

Третя група конфліктів — це протиріччя, які виникають в викладацькому колективі, а також між вчителями та адміністрацією.

Значна частина цих конфліктних ситуацій має інтимно-особистісний характер, пов'язаний з жіночим суперництвом, яке обумовлене різноманітними факторами. Але цю тему ми сьогодні піднімати не будемо, а поговоримо про ті проблеми, які не мають суб'єктивного характеру.

Загальновідомою проблемою викладацької взаємодії є конфлікт між вчителями початкових класів та викладачами середньої і старшої школи. Суть взаємних претензій один до одного можна визначити наступним чином. Вчителі - предметники різко висловлюються про те, що діти, які прийшли до них з початкової школи, недостатньо самостійні, звикли до надлишкової опіки і не навчені шкільній дисципліні. Вчителі початкових класів, в свою чергу, з гіркотою говорять, що віддали цим дітям частину своєї душі, знають кожну дитину, ситуацію в сім'ї, витратили багато зусиль на те, щоб навчити слухати, зберігати увагу на уроці, читати, писати, рахувати. Висловлюються докори на адресу вчителів - предметників, що ті не бажають рахуватися з

індивідуальними особливостями дітей, не приділяють їм достатньо уваги і тепла, не бажають навіть прослідкувати за тим, щоб діти почули і записали домашнє завдання і т.п.

Однак цей давній конфлікт можна було вирішити через дотримання спадкоємності між початкової та середньої школи: відвідування уроків в четвертій чверті четвертого класу вчителями - предметниками, відвідування уроків в п'ятому класі в другій чверті їх колишнім класоводом та наступні консультації для викладачів з приводу тих учнів, з якими виникають труднощі, спільна розмова на психолого-педагогічних консиліумах при переході до п'ятого класу і з приводу адаптації в середній школі. Всі ці дії можуть значно пом'якшити складну ситуацію для дітей, а головне – нівелювати викладацький конфлікт [21].

Ще одна значима проблема у внутрішньо-шкільній взаємодії — це конфлікти, що виникають між викладачами та адміністрацією. Ці конфліктні ситуації викликані, частіше всього, ухилянням від виконання своїх функціональних обов'язків, веденням встановленої документації, не пунктуальністю та безвідповідальністю робітників, тобто ми маємо справу з проблемою влади та підпорядкування.

Люди, не здатні підпорядковуватися вимогам закладу, які відчують, що це не входить до їх особистісної концепції, зазвичай вибирають індивідуальні види діяльності і мають на це повне право. Кожен з нас робить самостійний вибір і несе за нього відповідальність, тому ми називаємо себе дорослими, зрілими особистостями. Якщо вимоги адміністрації не набувають особистого, репресивного характеру, а при звичайному аналізі дій керівництва це легко виявити, то вони правомочні і повинні бути прийняті до уваги, так як будь-який робітник, що не виконує своїх функціональних обов'язків, порушує злагодженість загальної системи закладу, яким би родом діяльності він не займався.

Сфера конфлікту може бути діловою або особистісною. Але частіше всього розділити їх досить важко, і особисте вливається в ділове поле,

ускладнюючи ситуацію, так як в конфлікті зачіпаються особисті та емоціональні аспекти. При цьому дуже важливо, щоб конфлікт все ж протікав в діловій сфері, не переходячи «на особистості». І не має значення між ким і ким він розгорівся [23].

Попередження конфліктної поведінки школярів. Повністю вижити конфлікти старшокласників в середній школі практично неможливо. Залежно від того, наскільки успішно здійснюється в школі соціалізація особистості дитини, насамперед засвоєння духовних, етичних цінностей, змінюється інтенсивність та характер розв'язання конфліктів між школярами. Духовність багато в чому детермінує діяльність і поведінку людей.

Помітну роль в запобіганні конфліктам грає дисципліна — уміння забезпечити учню необхідну для його повноцінного розвитку свободу в рамках розумного підпорядкування порядку.

Більше вплив на конфліктну поведінку школярів робить особистість вчителя. Її дія може виявлятися в різних аспектах.

По-перше, стиль взаємодії вчителя з іншими учнями служить прикладом для відтворення у взаєминах з однолітками. Особовий стиль спілкування і педагогічна тактика «співпраці» обумовлюють найбільш безконфліктні стосунки старшокласників один з одним.

По-друге, вчитель зобов'язаний втручатися в конфлікти учнів, регулювати їх. Це, звичайно, не означає їх придушення. Залежно від ситуації може бути необхідне адміністративне втручання, а може бути — просто добра рада. Позитивний вплив робить залучення конфліктних учнів в спільну діяльність, участь в розв'язанні конфлікту інших учнів, особливо лідерів класу, і так далі [57, 176 с.; 58, 83-86 с.].

Конфлікти між учнями напевно зжити не можна. У школі відбувається нормальна соціалізація особи хлопців і залежно від того, наскільки успішно протікає цей процес, (виховання духовних, етичних цінностей), знижується або зростає частота конфліктів між школярами. Адже не випадково в одинадцятому класі конфліктів значно менше, ніж в дев'ятому.

Велику роль в запобіганні конфліктам грає дисципліна – уміння забезпечити дитині необхідну для повноцінного розвитку свободу в рамках розумного підпорядкування встановленому порядку [23, 204с.].

Врегулювання конфлікту – це процес його розв'язання з допомогою посередника. Участь посередника може бути як з дозволу протиборчих сторін, і і їх згоди [65, 40 с.].

Існує досить багато методів врегулювання конфліктів. Їх можна виділити у кілька груп, кожна з яких має власну сферу застосування:

- Внутрішньоособистісні, тобто методи на окрему особистість;
- Структурні, тобто методи з ліквідації організаційних конфліктів;
- Міжособистісні методи чи стилі поведінки у конфліктній ситуації;
- Переговори [30, 2 с.; 43, 80 – 84 с.].

Внутрішньоособистісні методи полягають у умінні правильно організувати свій власний поведінка, Висловіть власну думку, щоб не викликати захисної реакції з боку інших людей. Деякі автори подаються використовувати способи "я - висловлювань", тобто спосіб передачі іншій юридичній особі вашого ставлення до певного предмета, без обвинуваченого її виконання вимог, але так щоб інший змінив своє ставлення.

Такий спосіб допомагає людині утримати позицію, що не перетворюючи іншого у свого ворога. "Я - висловлювань" може бути корисним при будь-яких обставинах, але це особливо ефективно, коли людина розсерджена, роздратована, незадоволена. Слід відразу відзначити, що застосування такого підходу вимагає практики и навиків, але це буває виправданим надалі." Я - висловлювань " побудоване для того щоб дозволити висловити особистості свою думку про ситуацію, висловити свої побажання. Воно особливо корисне, коли людина хоче передати щось іншому , але ж хоче, щоб він сприйняв це негативно і перейшов би до атаки [30, 5 с.].

Структурні методи, тобто методи впливу переважно на організаційні конфлікти, виникаючі через неправильність розподілу повноваження,

організації праці, прийнятої системи стимулювання тощо. До таких методів відносяться: роз'яснення вимог на роботу, координаційні і інтеграційні механізми, загально організаційні цілі, використання системи винагородою.

Роз'яснення вимог на роботу одна із ефективних методів врегулювання, й запобігання конфліктам. Кожен із членів групи має чітко уявляти, які результати від нього вимагаються, у чому його обов'язки, відповідальність, межі повноваження, етап роботи. Метод реалізується у вигляді складання відповідних посадових інструкцій, розподілу правил и відповідальності за рівнями управління.

Координаційні механізми використовуються у структурних підрозділах у групі, які у випадку необхідності можуть втрутитися та вирішити спірні питання з-поміж них.

Загальноорганізаційні цілі. Вони передбачають розробку чи уточнення загальноорганізаційних цілей , щоб перешкодити зусиллям всіх членів групи об'єднуватися і передавати їхні досягнення.

Система винагород. Стимулювання можна використовувати як засіб врегулювання конфліктної ситуації, при грамотному наданні впливу поведінка людей уникнути конфліктів. Важливо, щоб система винагороди не заохочувала неконструктивну поведінка окремих осіб, або груп [30, 6-8 с.].

Міжособистісні методи. Під час створення конфліктної ситуації або на початку розгортання самого конфлікту його учасникам необхідно вибрати форму, стиль своєї подальшої поведінки, щоб це найменше вдарило по інтересах.

К.Томас і Р.Килменн виділили наступні п'ять основних стилів поведінки у конфліктної ситуації: конкуренція, співробітництво, компроміс, ухиляння, пристосування. Стиль поведінки у конфлікті, вказують вони, визначається тією мірою, де ви хочете задовольнити власні інтереси, діючи у своїй пасивно чи активно, й інтереси з іншого боку, діючи спільно чи

індивідуально. Розглянемо докладніше ці стилі поведінки [30, 9 - 62 с.; 43, 80 – 84 с.].

Стиль конкуренції, суперництва (змагання) може використовувати людина, яка володіє сильною волею, достатнім авторитетом, владою, невідь коли зацікавлений у співробітництво з іншим боком і прагне насамперед задовольнити власні інтереси. Його можна використовувати, якщо:

- результат конфлікту дуже важливий вам, і це робите велику ставку вирішення проблеми;
- володієте достатньо владою та авторитетом, і ви уявляєте очевидним, що запропоноване вами рішення - найкраще;
- відчуваєте, що у вас немає вибору і вам нічого втрачати;
- повинні прийняти непопулярне рішення і у вас досить повноважень для вибору такого кроку;
- взаємодієте з підлеглими, які воліють авторитарний стиль.

Проте слід пам'ятати, що це не стиль, який можна використовувати в близьких особистих відносинах, оскільки крім почуття відчуження він більше нічого не зможе викликати. Його також недоцільно залучити до ситуації, якщо ви не володієте достатньою владою, а ваша думка з питання не схожа з думками начальника.

Стиль співробітництва можна використовувати, якщо, відстоювати власні інтереси, ви змушені брати до уваги потреби та бажання з іншого боку. Цей стиль є дуже нелегким, оскільки він потребує більшої роботи. Мета його застосування - розробка довгострокового взаємовигідного рішення. Такий стиль вимагає вміння пояснювати свої бажання і вислуховувати одне одного, стримувати своїх емоцій. Відсутність одного із цих чинників робить цей стиль неефективним. До конфлікту цей стиль можна залучити до наступних ситуаціях:

- необхідно знайти рішення, якщо кожен із підходів до проблеми важливий і допускає компромісних рішень;
- витривалі, міцні і взаємозалежні відносини з іншою стороною;

- основна мета є придбання спільного досвіду роботи;
- здатні вислухати одне одного й викласти суть власних інтересів;
- необхідна інтеграція точок зору, залучення співробітників у діяльність.

Стиль компромісу. Суть його у тому, що сторони прагнуть врегулювати розбіжності при взаємному поступі. У цьому плані він нагадує стиль співробітництва, проте складає більш поверхневий рівень, оскільки боки у чомусь поступаються одна одній. Цей стиль найефективніший, обидві сторони хочуть одного й того ж, але знають, що водночас це є невиконуваним. Наприклад, прагнення зайняти ту ж парту чи одне і теж завдання до роботи. З використанням цього стилю приділяється уваги не так на рішення яке задовольняє інтереси обох сторін, як в варіанті, що можна висловити словами: "Не можемо цілком виконати свої бажання, отже, необхідно прийти до вирішення, з яким кожен із нас міг погодитися".

Такий підхід до вирішення конфлікту можна залучити до наступних ситуаціях:

- обидві сторони мають однаково переконливі аргументи і володіють однаковою владою;
- задоволення вашого бажання має для вас дуже велике значення;
- вас може влаштувати тимчасове рішення, бо немає часу розробки іншого, або інші підходи вирішення проблеми виявилися неефективними;
- компроміс дозволить вам що завгодно отримати, а не втратити.

Стиль ухиляння реалізується зазвичай, коли зачіпається проблема менш важлива для вас, ви відстоюєте свої права, не співпрацюєте ні з ким. Цей стиль рекомендується також у тих випадках, коли жодна зі сторін володіє більшою владою або відчуває, що ні прав, чи вважає, що немає серйозних підстав щодо продовження контактів.

Стиль ухиляння можна рекомендувати до застосування у таких ситуаціях:

- джерело розбіжностей тривіальний і є несуттєвим для вас проти інших важливіших завдань, тому ви вважаєте, що не слід марнувати зусилля;
- знаєте, що не можете і навіть не хочете вирішити питання на свою користь;
- у вас мало влади за для розв'язання проблеми бажаним вам способом;
- хочете виграти час, щоб вивчити ситуацію й отримати додаткову інформацію, перш ніж ухвалити певні рішення;
- намагатися покінчити з проблемою негайно небезпечно, оскільки відкрите обговорення конфлікту може лише погіршити ситуацію;
- опоненти самі можуть успішно не залагодити конфлікту;
- у вас був важкий день, а розв'язання проблеми може дати додаткові неприємності.

Не треба думати, що це стиль є втечею від проблеми, чи ухилянням від відповідальності. Насправді те що відстрочка може бути підходящою реакцією на конфліктну ситуацію, оскільки цей час вони можуть вирішитися самі собою, або ви зможете зайнятися нею пізніше, коли будете володіти достатньою інформацією і бажанням вирішити її.

Стиль пристосування означає, що ви дієте з іншою стороною, та не намагаєтеся відстоювати власні інтереси у цілях згладжування атмосфери і відновлення нормальної робочої атмосфери. Томас і Килменн вважають, що це стиль найефективніший, коли справа надзвичайно важлива іншій стороні.

Стиль пристосування може бути застосований у таких найхарактерніших ситуаціях:

- найважливіше завдання - відновлення спокою і загальну стабільність, чи не вирішення конфлікту;
- предмет розбіжності не важливий вам чи вас це не дуже хвилює тощо;
- вважаєте, краще зберегти добрі стосунки з іншими людьми, ніж відстоювати власну думку;

- усвідомлюєте, що правда не на вашому боці;
- відчуваєте, що у вас недостатньо влади чи шансів перемогти.

Так само, кожен стиль керівництва може бути ефективним переважно у всіх без винятку ситуаціях, і жодного з розглянутих стилів владнання конфлікту може бути виділено як найкращий. Треба навчитися ефективно використовувати кожний, також свідомо робити той чи інший вибір, враховуючи конкретні обставини [30, 78 с.].

Переговори представляють широкий аспект спілкування, який охоплює багато сфер діяльності індивіда. Як метод врегулювання конфліктів переговори є набір тактичних прийомів, вкладених у пошук взаємоприйнятних рішень для конфлікуючих сторін.

Щоб переговори стали можливими, необхідним є дотримання певних умов:

- існування взаємозалежності сторін, що у конфлікті;
- відсутності значного розбіжності у можливостях (силі) суб'єктів конфлікту;
- відповідність стадії розвитку конфлікту можливостям переговорів;
- що у переговорах сторін, які реально можуть приймати відвідувачів рішення на цій ситуації [30, 105 с.].

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Аналіз теоретичної літератури дозволив зробити висновок про те, що існуючі на сьогоднішній день теорії агресії по-різному пояснюють причини і механізми агресивної поведінки людини. Одні з них пов'язують агресію з інстинктивними потягами (З. Фрейд, К. Лоренц), в інших агресивна поведінка трактується як реакція на фрустрацію. (Дж. Доллард, Л. Берковіц), в третій агресія розглядається як результат соціального навчання (А. Бандура).

В психоаналітичній традиції (О. Кернберг, Р. Мей, С. Розенцвейг, А. Стор, З. Фрейд) агресія розглядається широко як прагнення до незалежності, енергійне відстоювання власної думки, загальна родова наполегливість у відповідних життєвих ситуаціях, наступ, рух уперед або проти чогось з метою підтримати виживання. Таким чином, в даний час більшістю дослідників приймається наступне визначення: агресія - це будь-яка форма поведінки, націленої на образу чи заподіяння шкоди іншій живій істоті, яка не бажає подібного поводження.

2. Підлітковий вік є перехідним головним чином в біологічному сенсі, оскільки це вік статевого дозрівання, паралельно якому досягають зрілості й інші біологічні системи організму. Найважливіше психологічне новоутворення віку - почуття дорослості являє собою новий рівень домагань, що передбачає майбутнє становище, якого підліток фактично ще не досяг. Звідси - типові вікові конфлікти та їх переломлення в самосвідомості підлітка. Генезис агресивної поведінки школярів пов'язаний з дефектами соціалізації особистості. Так, виявлений позитивний зв'язок між кількістю агресивних дій у дошкільників і частотою їх покарання, вживаного батьками (Р.Сирс). Крім того, було підтверджено, що конфліктні хлопчики виховувалися, як правило, батьками, що застосовували по відношенню до них фізичне насильство (А. Бандура).

3. Традиційні стратегії поведінки, які вибирають учасники конфлікту, розрізняються залежно від їх орієнтації — на досягнення своїх

власних цілей або цілей партнера. Ці стратегії можна вважати визнаними більшістю конфліктологів, хоч різні автори називають їх різними термінами: домінування, уникнення, поступка, співробітництво, компроміс.

Добре відома схема Томаса — Клімена ілюструє ці стратегії. Вони розміщені залежно від ступеня орієнтації учасників ситуації на свої власні інтереси й інтереси партнера. На початку осі знаходиться нульова точка — ухилення. Вертикальна вісь відображає прагнення задовольнити свій інтерес, не беручи до уваги інтереси партнера — це стратегія суперництва. Горизонтальна вісь, спрямована в бік наростання поступливості. Ще одна стратегія поведінки у конфліктній ситуації позначається точками, які мають одночасно високі значення координат X і Y. Це стратегія співробітництва.

Згідно з теорією М. Фоллет, тільки інтеграція є ефективною стратегією поведінки в конфліктних ситуаціях, оскільки при цьому типі поведінки знаходиться таке рішення, за яким виконуються бажання конфліктантів і жодна зі сторін нічим при цьому не жертвує.

4. Конфлікти в старшому шкільному віці характерні для всіх навчальних закладів (ПТУ, школа, ліцей, гімназія) та соціальної приналежності його членів. У середніх класах часто конфліктують група хлопчиків і група дівчаток. Конфлікт в малій групі може виникати на основі: особистого конфлікту, міжособистісного конфлікту, приналежності, міжгрупового конфлікту, соціального конфлікту. К.Томас і Р.Килменн виділили наступні п'ять основних стилів поведінки у конфліктній ситуації: конкуренція, співробітництво, компроміс, ухилення, пристосування. Існує досить багато методів врегулювання конфліктів. Їх можна виділити у кілька груп, кожна з яких має власну сферу застосування: внутрішньоособистісні, тобто методи які пливають на окрему особистість, структурні, тобто методи з ліквідації організаційних конфліктів, міжособистісні методи чи стилі поведінки у конфліктній ситуації, переговори.

РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИБОРУ ПІДЛІТКАМИ СТРАТЕГІЙ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД РІВНЯ ЇХ АГРЕСИВНОСТІ

2.1. Організація емпіричного дослідження та обґрунтування методик

Підлітковий вік є перехідним головним чином в біологічному сенсі, оскільки це вік статевого дозрівання, паралельно якому досягають зрілості й інші біологічні системи організму. Найважливіше психологічне новоутворення віку - почуття дорослості являє собою новий рівень домагань, що передбачає майбутнє становище, якого підліток фактично ще не досяг. Звідси - типові вікові конфлікти та їх переломлення в самосвідомості підлітка.

Виходячи з проаналізованої теоретичної літератури та мети і завдань нам надається можливість провести емпіричне дослідження у 80 школярів підліткового віку. Віком від 13 до 16 років. Які навчаються в НВК №138 м. Дніпропетровська. Серед них 36 осіб чоловічої статі та 44 – жіночої. (Список групи досліджуваних представлений у таблиці 2.1.(жіноча вибірка) та 2.2.(чоловіча вибірка) у додатку А).

На основі таблиць 1 та 2 ми можемо у вигляді рисунка 2.2. зробити відсоткове співвідношення чоловіків та жінок які взяли участь у нашому емпіричному дослідженні.

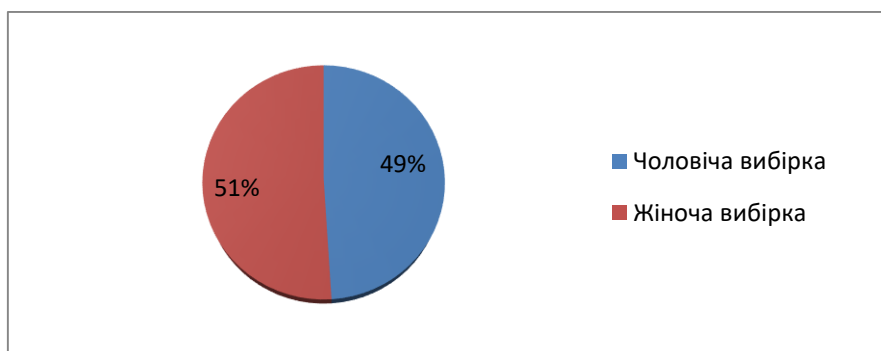


Рис. 2.2. Характеристика учасників емпіричного дослідження з урахуванням статі.

Проаналізувавши теоретичну літературу та на основі мети та завдань нами підібраний комплекс методик, які дозволяють в якісних і кількісних виразах отримати значення психічних характеристик. Це дозволить проаналізувати дані та виділити тенденції які характерні для даного віку.

1. Методика «Самооцінки емоційних станів» (А.Уессман і Д.Рікс)[20; 43; 26] Методика, розроблена американськими психологами А. Уессманом і Д. Рікс застосовується для самооцінки емоційних станів і ступеня неспання. Вимірювання в цій методиці проводиться за десятибальною (стіновий) системою. Дана методика ефективна, якщо необхідно виявити зміну емоційного стану людини протягом певного періоду часу. У тесті виділяються такі шкали: спокій - тривожність; енергійність - втома; піднесеність - пригніченість; впевненість у собі - безпорадність (Повний тестовий матеріал за методикою «Самооцінки емоційних станів» (А.Уессман і Д.Рікс) представлені у додатку Б).

2. Тест оцінка агресивності у відносинах А. Ассінгера. Тест А. Ассінгера [77] дозволяє визначити, чи достатньо людина коректний у відношенні з оточуючими, чи легко спілкуватися з ним. Виділяються три шкали: зайва агресивність, помірна агресивності і надмірна миролюбність. Також даний тест пропонує увазі шкали спрямованості агресивності: руйнівний або ж конструктивний характер або ж замкнутість особистості (Повний тестовий матеріал за тестом оцінка агресивності у відносинах А. Ассінгера. представлені у додатку В).

3. Діагностика ворожості (за шкалою Кука - Зволікати) [79]. Даний тест містить 27 тверджень, на які треба відповісти за наступною баловою шкалою відповідей 6 – обычно, 5 – частично, 4 – иногда, 3 – случайно, 2 – редко, 1 – никогда. Цей тест розкриває наступні шкали: цинізм, агресивність і

ворожість. (Повний тестовий матеріал за методикою діагностика ворожості (за шкалою Кука - Зволікати) представлені у додатку Г).

4. «Методика діагностики самооцінки рівня тривожності» (опитувальник Ч.Д. Спілбергера, Ю.Л. Ханіна) [78]. Вимірювання тривожності як властивості особистості особливо важливо, оскільки це властивість багато в чому обумовлює поведінку суб'єкта. Певний рівень тривожності - природна й обов'язкова особливість активної діяльної особистості. У кожній людини існує свій оптимальний, чи бажаний, рівень тривожності - це так звана корисна тривожність. Оцінка людиною свого стану в цьому відношенні є для нього істотним компонентом самоконтролю і самовиховання. Під особистісною тривожністю розуміється стійка індивідуальна характеристика, яка відображає схильність суб'єкта до тривоги і передбачає наявність у нього тенденції сприймати досить широкий «віяло» ситуацій як загрозливі, відповідаючи на кожну з них певною реакцією. Як схильність, особиста тривожність активізується при сприйнятті певних стимулів, що розцінюються людиною як небезпечні для самооцінки, самоповаги. Ситуативна або реактивна тривожність як стан характеризується суб'єктивно пережитими емоціями: напругою, занепокоєнням, заклопотаністю, нервозністю. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію і може бути різним за інтенсивністю та динамічністю в часі. Особи, що відносяться до категорії високо тривожних, схильні сприймати загрозу своїй самооцінці і життєдіяльності у великому діапазоні ситуацій і реагувати дуже вираженим станом тривожності. Якщо психологічний тест висловлює у випробуваного високий показник особистісної тривожності, то це дає підставу припускати в нього появу стану тривожності у різноманітних ситуаціях, особливо коли вони стосуються оцінки його компетенції та престижу. Більшість з відомих методів вимірювання тривожності дозволяє оцінити або тільки особистісну, або стан тривожності, або більш специфічні реакції. Єдиною методикою, що дозволяє диференційовано вимірювати тривожність і як особистісну властивість, і як

стан є методика, запропонована Ч. Д. Спілбергера. Російською мовою його шкала була адаптована Ю. Л. Ханіна (Повний тестовий матеріал за «методикою діагностики самооцінки рівня тривожності» (опитувальник Ч.Д. Спілбергера, Ю.Л. Ханіна)представлені у додатку Г).

5. Діагностика рівня конфліктності особистості [82]. Даний тест дозволяє діагностувати рівень конфліктності особистості. Він містить у собі 14 питань з трьома відповідями у кожному. Необхідно обрати одну відповідь – А, Б, В. У ключі тесту надається наступна шкала виявлення рівня конфліктності особистості: дуже низький рівень конфліктності, низький рівень конфліктності, рівень конфліктності нижче середнього, рівень конфліктності трохи нижче середнього, середній рівень конфліктності, рівень конфліктності трохи вище середнього, рівень конфліктності вище середнього, високий рівень конфліктності, дуже високий рівень конфліктності. (Повний тестовий матеріал за тестом діагностика рівня конфліктності особистості представлені у додатку Д).

6. Тест "Самооцінки конфліктності" [63]. Тест містить шкалу, яка буде використана для самооцінки по 10 парам тверджень. Виконання його зводиться до наступного. Випробуваному пропонується оцінити кожне твердження лівої і правої колонки. При цьому відзначати кружечком, на скільки балів проявляється властивість, представлене в лівій колонці. Оцінка проводиться по 7-бальною шкалою. 7 балів означає, що оцінювана властивість, проявляється завжди, а 1 бал вказує на те, що ця властивість не виявляється зовсім. Для оцінки результатів необхідно на кожному рядку з'єднати позначки за балами та побудувати графік. Відхилення від середини (цифра чи тире) вліво означає схильність до конфліктності, а відхилення вправо буде вказувати на схильність до уникнення конфліктів. Підрахувати загальну кількість зазначених балів. Сума, що дорівнює 70 балам, вказує на дуже високу ступінь конфліктності; 60 балів - на високу; 50 балів - на виражену конфліктність. Число балів 11-15 вказує на схильність уникати

конфліктних ситуацій. (Повний тестовий матеріал "Самооцінка конфліктності." представлений у додатку Е.)

7. Тест "Оцінка стратегій поведінки в конфлікті" за Дж. Г. Скоттом [63]. Очевидно, що позитивні результати може принести будь-яка з п'яти стратегій поведінки в конфлікті, якщо вона відповідає вимогам ситуації. Однак багато хто тяжіє до переважного використання однієї з стратегій, не стільки виходячи з об'єктивними обставинами, скільки виходячи з власних внутрішніх спонукань, усталених звичок. У майбутньому ви обов'язково зможете розширити репертуар стратегій, але зараз постарайтеся визначити свій «улюблений» стиль поведінки в конфліктних ситуаціях за допомогою таблиці Дж. Г. Скотт. Заповнюючи таблицю, уявіть собі свою звичайну поведінку в конфліктних ситуаціях за останні кілька років. Прорангуйте стратегії по чотирьох зазначеним категоріям. Для цього послідовно поставте цифри (від 1 до 5) у кожній з чотирьох колонок. Цифра 1 означає, що стиль займає перше місце (ранг) за категорією, цифра 5 - останнє місце (ранг). Наприклад, для категорії «Використовуючи найчастіше» система рангів може мати наступний вигляд: Компроміс - 2; Догляд - 3; Наполегливість - 4; Співробітництво - 1; Пристосування - 5. Заповнена таблиця дасть наочне уявлення про те, який з стилів використовує випробуваний найчастіше, який краще всього, яке частіше за все приносить найкращі результати і який найбільш комфортний для вас. Це може бути один і той же стиль або різні стилі. Будь-який результат дає інформацію для роздумів, якщо ви хочете зробити свою поведінку в конфліктній ситуації більш ефективним, розвинувши здібності використовувати різні стилі. (Повний тестовий матеріал "Оцінка стратегій поведінки в конфлікті" за Дж. Г. Скоттом представлений у додатку Є.)

8. Опитувальник шкільного клімату (С.О.Петрового, Є.М. Щєбланова) [63]. Об'єктивність опитувальника забезпечується письмовим

пред'явленням стандартної інструкції. Об'єктивність може порушуватися, якщо під час проведення методики на індивідуальні питання випробовуваних експериментатор дає різні відповіді або учні спілкуються між собою і впливають на відповіді один одного. Оскільки опитувальник призначений для виявлення суб'єктивного враження про шкільний кліматі окремого учня чи учениці або їх групи, а не об'єктивного вимірювання шкільного клімату, стандартизація показників видається недоцільним. Індивідуальні оцінки учнів слід порівнювати з індивідуальними і усередненими оцінками однокласників, отриманими в одних і тих же умовах. Це може бути зроблено за «сирим» даними, але для побудови індивідуальних і усереднених профілів оцінок різних характеристик шкільного клімату (зіставлення різних шкал у одного або групи випробовуваних) слід використовувати відносні показники, одержувані при розподілі суми «сирих» показників всіх пунктів по кожній шкалою на кількість цих пунктів. (Повний тестовий матеріал опитувальника шкільного клімату (С.О. Петрового, Є.М. Щебланова) представлений у додатку Ж.)

На основі проведених методик були отримані результати: первинні дані, середній бал, розрахунок питомої ваги представлені у додатках за всіма методиками.

2.2. Аналіз та інтерпретація даних, отриманих за результатами проведених психодіагностичних досліджень

2.2.1. Методика Самооцінки емоційних станів

Результати дослідження за методикою «Самооцінка емоційних станів» (А.Уессман і Д.Рікс), яка була проведена в учнів старших класів м. Дніпропетровська НВК № 138. Дана методика застосовується для самооцінки емоційних станів і ступеня неспанья. Вимірювання в цій методиці проводиться за десятибальною (стіновий) системою. У тесті

виділяються такі шкали: спокій - тривожність; енергійність - втома; піднесеність - пригніченість; впевненість у собі – безпорадність. Таким чином проаналізувавши результати, занесені в таблицю 2.3 можна зробити висновок, що дівчата за шкалою «Спокій – тривожність» отримали високий бал (6,9бали) це свідчить про те, що у випробовуваних переважає "Спокій": витриманість, стриманість, терплячість, статечність, розсудливість, врівноваженість, незворушність терпимість. За шкалою «Енергійність - втома» дівчата також отримали високий бал(6,5бали)це нам каже про те, що вони оцінюють себе як особистість: ініціативні, діяльні, заповзятливі, одержимі, спрямовані, активні, розторопні. За шкалою «Піднесеність - пригніченість» жіноча вибірка отримала високий бал (6,4 бали). Такі бали свідчать про те, що досліджені оцінюють себе як: кипучі, темпераментні, завзяті, рвучкі, енергійні, волелюбні, розкуті, живі, рухливі, жваві. Результати за шкалою «Впевненість у собі – безпорадність» показали нам, що дівчата отримали високі бали (6,8 бали), тобто випробовувані оцінюють себе як: бійці, загартовані, рішучі, наполегливі, героїчні, працездатні, сильні, вольові, тверді, безстрашні, відважні, самостійні. Результати за чоловічою вибіркою показали нам, що за шкалою «Спокій – тривожність» показник хлопців високий (6,9 бали), такий результат нам каже про те, що у випробовуваних переважає "Спокій": витриманість, стриманість, терплячість, статечність, розсудливість, врівноваженість, незворушність терпимість. За шкалою «Енергійність - втома» хлопці отримали (6,0балів) це високий показник, який говорить нам про те, що вони оцінюють себе як особистість: ініціативні, діяльні, заповзятливі, одержимі, спрямовані, активні, розторопні. За шкалою «Піднесеність - пригніченість» чоловіча вибірка отримала високий оцінку (6,5 бал), вони нам кажуть про те, що випробовувані оцінюють себе як: кипучі, темпераментні, завзяті, рвучкі, енергійні, волелюбні, розкуті, живі, рухливі, жваві. Результати за шкалою «Впевненість у собі – безпорадність» показали нам, що хлопці отримали високу оцінку (6,1 бал) тобто випробовувані оцінюють себе як: бійці, загартовані, рішучі,

наполегливі, героїчні, працездатні, сильні, вольові, тверді, безстрашні, відважні, самостійні.

Проаналізувавши результати, занесені у таблицю 2.4 питомої ваги учасників, які отримали найвищу оцінку емоційного стану від загальної кількості, можна зробити висновки, що кількість учасників, які отримали найвищу оцінку емоційного стану серед дівчат дорівнює 50% від загальної кількості учасників. Це свідчить про те, що дівчатам притаманна мінливість емоційного стану. Кількість учасників, які отримали найвищу оцінку емоційного стану серед хлопців дорівнює 58,3% від загальної кількості учасників. Такі дані свідчать про те, що переважна кількість хлопців оцінюють свій емоційний стан як високий.

Таблиця 2.4

Питома вага учасників, які отримали найвищі бали за жіночою та чоловічою вибірками за методикою «Самооцінки емоційних станів»

Стать	Абсолютне значення	Відсотки
Жіноча	22	50%
Чоловіча	21	58,3%

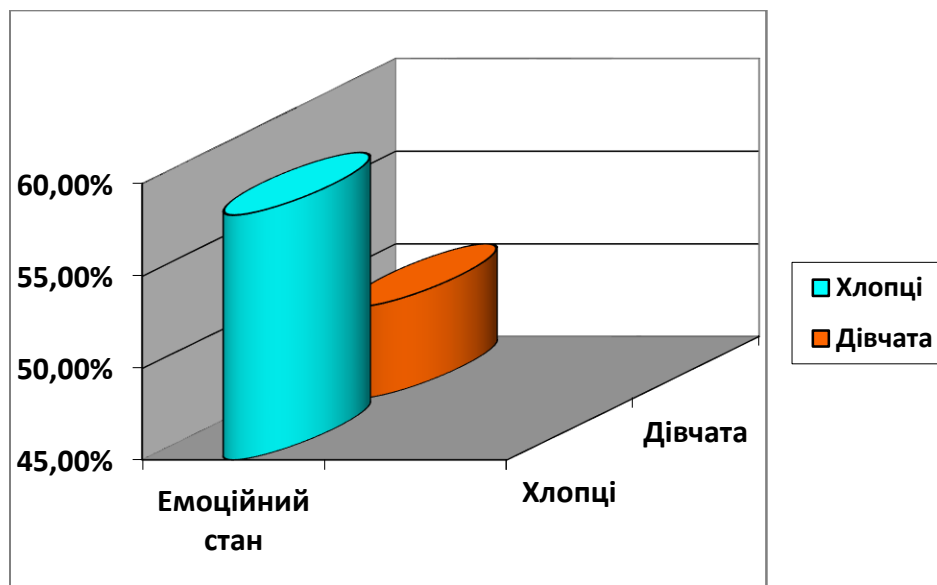


Рис.2.3 Співвідношення емоційного стану дівчат та хлопців

2.2.2. Тест оцінка агресивності у відносинах А. Ассінгера

Результати дослідження за методикою оцінки агресивності у відносинах А. Ассінгера. Даний тест було проведено в учнів старших класів м. Дніпропетровська НВК № 138. Тест оцінка агресивності у відносинах А. Ассінгера дозволяє визначити, чи достатньо людина коректна у відношенні з оточуючими, чи легко спілкуватися з нею. Виділяються три шкали: зайва агресивність, помірна агресивність і надмірна миролюбність. Також даний тест пропонує увазі шкали спрямованості агресивності: руйнівний або ж конструктивний характер або ж замкнутість особистості. Проаналізувавши результати дослідження, які занесені до таблиці 2.3 ми можемо зробити висновок, що дівчата помірно агресивні (37,8 бали), але цілком успішно йдуть по життю, оскільки в них досить здорового честолюбства і самовпевненості. Результати за чоловічою вибіркою свідчать про те, що вони помірно агресивні (38,8 балів), але цілком успішно йдуть по життю, оскільки в них досить здорового честолюбства і самовпевненості. Ці дані дозволяють зробити висновок, що у дівчат та хлопців помірний рівень агресивності, без відхилень від норми. (Рис. 2.4)

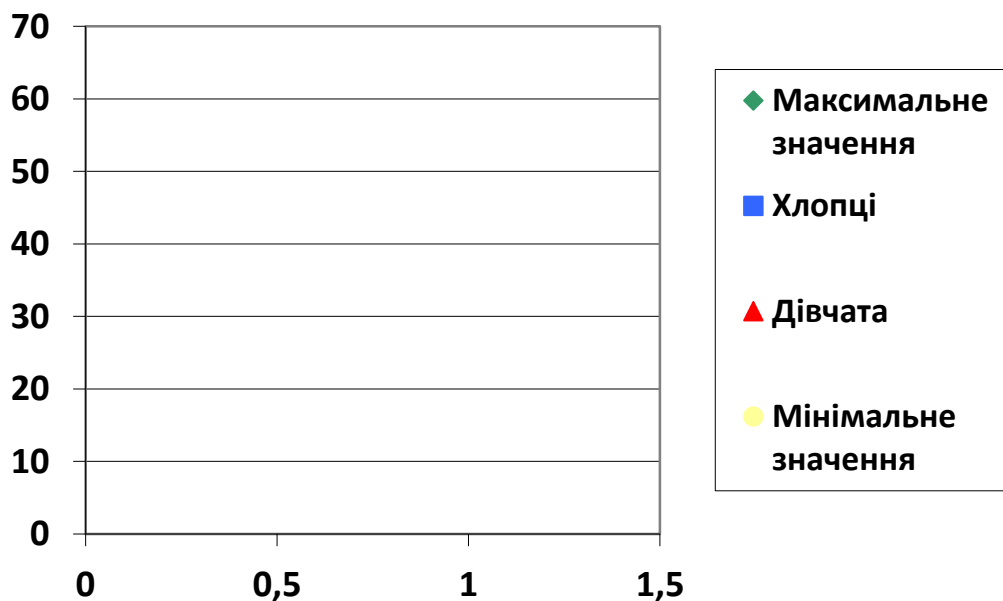


Рис. 2.4 Рівень агресивності за жіночою та чоловічою вибірками

2.2.3. Діагностика ворожості (за шкалою Кука - Медлей)

Результати дослідження за методикою діагностика ворожості (за шкалою Кука - Медлей). Даний тест було проведено в учнів старших класів м. Дніпропетровська НВК № 138. Цей тест містить 27 тверджень, на які треба відповісти за наступною баловою шкалою відповідей 6 – зазвичай, 5 – частково, 4 – іноді, 3 – випадково, 2 – рідко, 1 – ніколи. Цей тест розкриває наступні шкали: цинізм, агресивність і ворожість. Зробивши аналіз результатів, внесених до таблиці 2.3 можна зробити висновок, що у дівчат рівень шкали «Цинізм» у межах норми із тенденцією до низьких показників(31,1 бал). Дані за шкалою «Агресивність» у дівчат у межах норми із тенденцією до високих показників(29,9 бали). Шкала «Ворожість» у дівчат на високому рівні(25,1 бал) та такі дані свідчать про те, що дівчата ворожо налаштовані. Показник шкали «Цинізм» за чоловічою вибіркою свідчить, що у хлопців рівень цинізму у межах норми із тенденцією до високих показників(38,9 бали). Отримані дані за шкалою «Агресивність» вказують на те, що у хлопців рівень агресивності у нормі із тенденцією до низьких показників. Шкала «Ворожість» у хлопців у межах норми із тенденцією до низьких показників(17,8). Проаналізувавши результати, занесені у таблицю 2.5 питомої ваги учасників, які отримали найвищу оцінку за шкалами «Цинізм», «Агресивність», «Ворожість» можемо зробити висновки, що 2,3% дівчат налаштовані цинічно, 11,4% поводять себе ворожо. Щодо чоловічої вибірки 8,3% хлопців налаштовані ворожо.

Таблиця 2.5

Питома вага учасників, які отримали найвищі бали за жіночою та чоловічою вибірками за методикою «Діагностика ворожості» (за шкалою Кука - Медлей)

Шкала	Цинізм		Агресія		Ворожість	
	Абсолютне значення	%	Абсолютне значення	%	Абсолютне значення	%
Жінки	1	2,3%	0	0%	5	11,4%
Чоловіки	0	0%	0	0%	3	8,3%

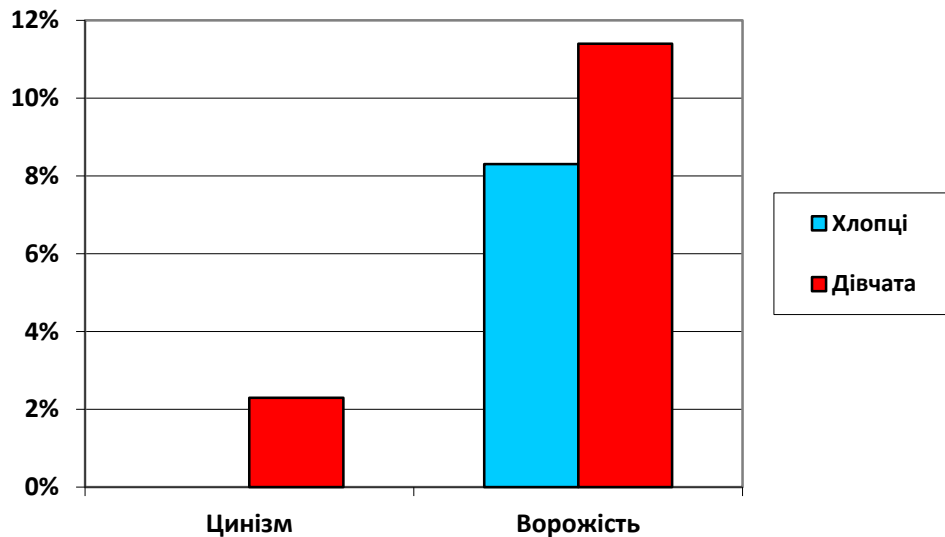


Рис.2.5 Співвідношення рівня цинізму та ворожості дівчат та хлопців

2.2.4. Методика діагностики самооцінки рівня тривожності (опитувальник Ч.Д. Спілбергера, Ю.Л. Ханіна)

Результати дослідження «діагностики самооцінки рівня тривожності» (опитувальник Ч.Д. Спілбергера, Ю.Л. Ханіна), яка була проведена в школярів старших класів м. Дніпропетровська НВК № 138 показали наступні результати. Згідно таблиці 2.3 ми можемо зробити висновок, що у дівчат помірний рівень ситуативної(33,4 бали) та особистісної(42,5бали) тривожності. За результатами відображеними у таблиці 2.3 можна зробити висновок, що у хлопців рівень ситуативної(36,1бали) та особистісної(38,7бали) тривожності помірний. Проаналізувавши результати, занесені у таблицю 2.6 питомої ваги учасників, які отримали найвищу оцінку за шкалами «Ситуативна тривожність» та «Особистісна тривожність»

показали нам, що ситуативна тривожність присутня у 15,9% дівчат, це може бути зумовлено психологічною суперечністю цього віку. Найважливіше психологічне новоутворення віку - почуття дорослості являє собою новий рівень домагань, що передбачає майбутнє становище, якого підліток фактично ще не досяг. Суб'єктивне переживання емоцій: напруженість, занепокоєння, заклопотаність, нервозність. Звідси - типові вікові конфлікти та їх переломлення в самосвідомості підлітка. Особистісна тривожність присутня у 40,9% дівчат. Підлітковий вік є перехідним головним чином в біологічному сенсі, оскільки це вік статевого дозрівання, паралельно якому досягають зрілості й інші біологічні системи організму. Підвищена схильність до переживань тривоги і занепокоєння без достатніх підстав може бути зумовлено з гормональним фоном організму, так і звичними способами залучення до себе уваги, що властиво у підлітковому віці. Високий рівень ситуативної тривожності присутній у 13,8% хлопців це може бути зумовлено психологічною суперечністю цього віку. Найважливіше психологічне новоутворення віку - почуття дорослості являє собою новий рівень домагань, що передбачає майбутнє становище, якого підліток фактично ще не досяг. Суб'єктивне переживання емоцій: напруженість, занепокоєння, заклопотаність, нервозність. Звідси - типові вікові конфлікти та їх переломлення в самосвідомості підлітка. Особистісна тривожність присутня у 16,6% хлопців. Підлітковий вік є перехідним головним чином в біологічному сенсі, оскільки це вік статевого дозрівання, паралельно якому досягають зрілості й інші біологічні системи організму. Підвищена схильність до переживань тривоги і занепокоєння без достатніх підстав може бути зумовлено з гормональним фоном організму, так і звичними способами залучення до себе уваги, що властиво у підлітковому віці.

Таблиця 2.6

Питома вага учасників, які отримали найвищі бали за жіночою та чоловічою вибірками за методикою «Діагностика самооцінки рівня тривожності» (опитувальник Ч.Д. Спілбергера, Ю.Л. Ханіна)

Шкала	Ситуативна тривожність		Особистісна тривожність	
	Абсолютне значення	%	Абсолютне значення	%
Жінки	7	15,9%	18	40,9%
Чоловіки	5	13,8%	6	16,6%

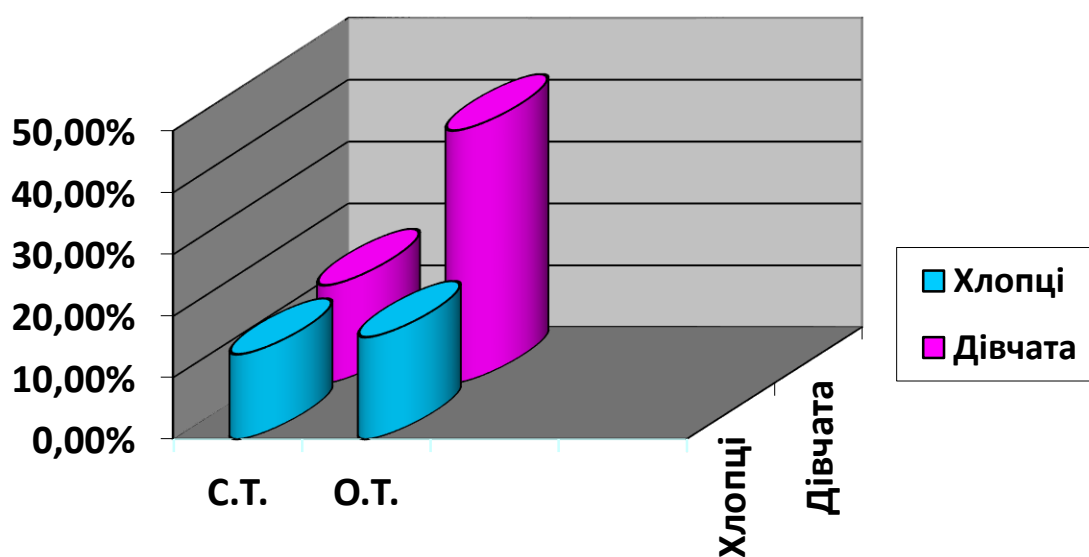


Рис.2.6 Співвідношення рівня ситуативної та особистісної тривожності дівчат та хлопців

2.2.5. Діагностика рівня конфліктності особистості

Результати дослідження за методикою діагностика рівня конфліктності особистості. Даний тест дозволяє діагностувати рівень конфліктності особистості. Методика була проведена у учнів старших класів м. Дніпропетровська НВК № 138. Проаналізувавши результати, занесені до таблиці 2.7 за жіночою вибіркою та таблиці 2.8 за чоловічою вибіркою, яка містить отримані результати та середній бал, ми можемо зробити висновок,

що у жіночої вибірки середній рівень конфліктності(28,2 бали). Хлопці отримали середній показник конфліктності(29,3). Зробивши аналіз даних, занесених до таблиці 2.9 ми можемо зробити висновок, що високий рівень конфліктності зустрічається у 15,9% дівчат. Високий рівень конфліктності у хлопців зустрічається у 16,6%. Такі результати можуть зумовлюватися віковими особливостями. У юнацькому віці світ сприймається гостро, та дівчата та хлопці намагаються відстоювати свою думку у протистоянні чи то з однолітками, чи то з дорослими.

Таблиця 2.9

Питома вага учасників, які отримали найвищі бали за жіночою та чоловічою вибірками за методикою «Діагностика рівня конфліктності особистості»

Шкала	Ситуативна тривожність	
	Абсолютне значення	%
Жінки	7	15,9%
Чоловіки	6	16,6%

2.2.6. Тест Самооцінки конфліктності

Результати дослідження за методикою «Самооцінки конфліктності», яку ми проводили в учнів старших класів м. Дніпропетровська НВК №138, яка дає змогу виявити ступінь конфліктності . Проаналізувавши таблицю у якій представлені дані, отримані у ході дослідження та середній бал за жіночою (таблиця 2.10) та чоловічою (таблиця 2.11) вибірками можна сказати, що у дівчат рівень конфліктності виражений(41 бал). У хлопців рівень конфліктності виражений (41,1бали). Конфліктність дівчат та хлопців вище середнього може зумовлюватися віковими особливостями. У юнацькому віці світ сприймається гостро, та дівчата та хлопці намагаються відстоювати свою думку у протистоянні чи то з однолітками, чи то з дорослими. На основі даних, які ми отримали у ході емпіричного

дослідження, можемо визначити питому вагу учасників(таблиця 2.12), які отримали найвищі та найнижчі бали за жіночою та чоловічою вибірками.

Таблиця 2.12

Питома вага учасників, які отримали найвищі та найнижчі бали за жіночою та чоловічою вибірками за методикою «Самооцінка конфліктності»

Стать	Максимальний бал		Мінімальний бал	
	Абсолютне значення	%	Абсолютне значення	%
Жінки	6	13,6%	0	0%
Чоловіки	5	13,9	1	2,8

Таким чином, проаналізувавши дані за методикою, «Самооцінки конфліктності», питокої ваги учасників, які отримали найвищі та найнижчі бали за жіночою та чоловічою вибірками ми можемо сказати, що високий рівень конфліктності присутній у 13,6% дівчат та у 13,9% хлопців. Також виходячи із таблиці 2.12 питокої ваги учасників, які отримали найвищі та найнижчі бали за жіночою та чоловічою вибірками ми бачимо, що 2,8% хлопців схильні до уникнення конфліктів. Отримані дані дозволяють нам зробити діаграму 2.7 співвідношення конфліктності хлопців та дівчат.

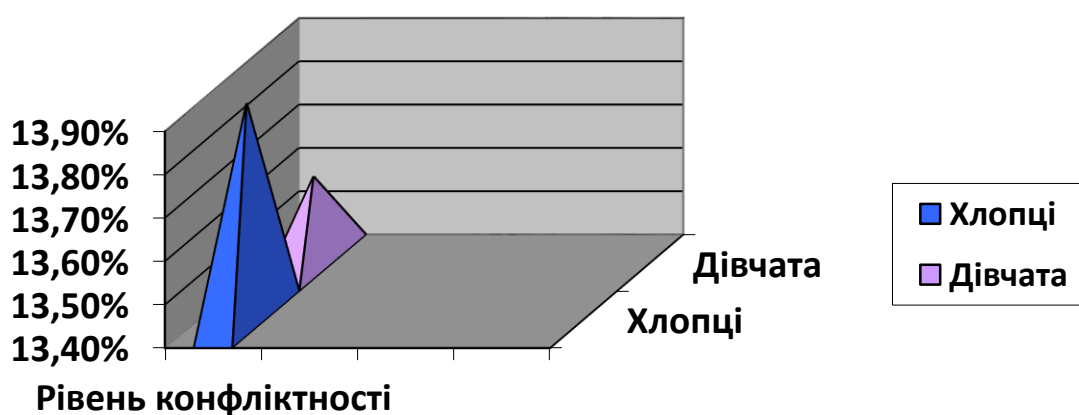


Рис.2.7 Співвідношення рівня конфліктності дівчат та хлопців

2.2.7. Оцінка стратегій поведінки в конфлікті за методикою Дж. Г. Скотта

Результати дослідження за методикою "Оцінка стратегій поведінки у конфлікті" Дж. Г. Скотт, яку ми проводили в учнів старших класів м. Дніпропетровська НВК №138, яка дає змогу виявити стратегію поведінки у конфлікті .

Проаналізувавши таблицю даних 2.13 та 2.14 можемо зробити наступні висновки. Дівчата частіше за все у конфлікті використовують співпрацю. Володіють найкраще за все наполегливістю. Приносить результат наполегливість. Почуваються при використанні найкраще при наполегливості.

Хлопці частіше за все у конфлікті використовують наполегливість. Володіють краще за все співпрацею. Приносить результат співпраця. Почуваються комфортніше за все при використанні компромісу.

Таблиця 2.13

Результати дослідження стратегій поведінки у конфлікті за жіночою вибіркою за методикою «Оцінка стратегій поведінки в конфлікті за методикою Дж. Г. Скотта»

Стиль вирішення конфлікту	Використовую частіше за все	Володію краще за все	Приносить результат	Почуваю при використанні комфортніше за все.
Наполегливість	9	13	12	13
Уникнення	10	5	10	11
Пристосування	5	10	9	12
Компромис	9	7	5	2
Співпраця	11	9	8	6

Таблиця 2.14

Результати дослідження стратегій поведінки у конфлікті за чоловічою вибіркою за методикою «Оцінка стратегій поведінки в конфлікті за методикою Дж. Г. Скотта»

Стиль вирішення конфлікту	Використовую частіше за все	Володію краще за все	Приносить результат	Почуваюсь при використанні комфортніше за все
Наполегливість	11	9	8	9
Уникнення	9	9	5	9
Пристосування	5	6	4	2
Компроміс	6	2	5	10
Співпраця	5	10	14	6

2.2.8. Опитувальник шкільного клімату

Результати дослідження за методикою «Опитувальник шкільного клімату» (С.О.Петрова, Є.М. Щєбланова) який ми провели в учнів старших класів м. Дніпропетровська НВК №138. Опитувальник призначений для виявлення суб'єктивного враження про шкільний кліматі окремого учня чи учениці або їх групи. Проаналізувавши дані, занесені до таблиці 2.15 та 2.16 отриманих даних та середнього балу можемо зробити наступні висновки. Дівчата вважають, що інколи відбувається співпраця із вчителями, про це нам каже середнє значення за вибіркою(13,5 бали); досить часто відбувається співпраця із однокласниками, про це свідчать вище середнього бали за вибіркою(15,9 балів); присутнє суперництво із однокласниками, про це нам каже значення вище середнього за вибіркою (11,9 бали); інтерес однокласників до навчання високий, про це нам каже високі показники за вибіркою (11,9 бали); спрямованість на успішність середня, про це нам каже середнє значення за вибіркою (8,1 бал); порушення дисципліни на низькому рівні, про це свідчать отримані низькі бали за вибіркою(5,6). Хлопці вважають, що співпраця із вчителями відбувається не дуже часто, про це свідчать нижче середнього бали за вибіркою(12 балів); не дуже часто

відбувається співпраця із однокласниками, про це свідчать нижче середнього бали за вибіркою(11,3 балів); присутнє суперництво із однокласниками, про це нам каже значення вище середнього за вибіркою (12,8 балів); інтерес однокласників до навчання середній, про це нам каже середні показники за вибіркою (8,3 бали); спрямованість на успішність середня, про це нам каже середнє значення за вибіркою (8,5 бал); порушення дисципліни на нижче середньому рівні, про це свідчать отримані бали за вибіркою(7,2).

2.2.9. Вивчення впливу деяких психологічних показників на стратегії поведінки у конфлікті

Отримані результати за вибіркою дають змогу зробити нам кореляційний аналіз між наступними методиками «Самооцінка стратегій поведінки у конфлікті» та : «Самооцінка емоційних станів»; «Тест оцінка агресивності у відносинах А. Ассінгера»; «Діагностика ворожості (за шкалою Кука - Зволікати)»; ««Методика діагностики самооцінки рівня тривожності» (опитувальник Ч.Д. Спілбергера, Ю.Л. Ханіна)».

З метою виявлення цього впливу, ми визначили коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона за допомогою комп'ютерної програми. Дані, які вносилися у програму, представлені в таблиці 2.3 у додатку 3.

В результаті дослідження ми отримали достовірну на 0,95 кореляційну залежність між рівнем агресивності та вибором стратегій поведінки в конфлікті.

Результати кореляційного аналізу показують, що між досліджуваними параметрами виявлений значний сильний прямий зв'язок, який означає, що чим вище показники агресивності, тим більше він впливає на вибір стратегій поведінки в конфлікті

«Стратегія поведінки у конфлікті» та «Самооцінка емоційних станів».

Кореляційний агаліз між емоційним станом та вибором стратегій поведінки в конфлікті показує, що є значний сильний прямий зв'язок $r(x,y) =$

0,67. Це вказує на те, що чим більше виражена тривожність, тим вище рівень прагнення вибору стратегій поведінки в конфлікті.

«Стратегія поведінки у конфлікті» та «Тест оцінка агресивності у відносинах А. Ассінгера».

Між низькими показниками (дуже низький, низький, нижче середнього) спостерігається більш помірний зв'язок (відповідно $r(x,y) = 0,52$; $r(x,y) = 0,56$; $r(x,y) = 0,54$).

Між середнім (0,71) та високим рівнями (відповідно рівень вище середнього - 0,63; високий - 0,85; дуже високий - 0,73) спостерігається більш сильний значимий зв'язок. Тобто, високий прояв рівня агресивності буде приводити до високого рівня прагнення вибору стратегій поведінки у конфлікті.

«Стратегія поведінки у конфлікті» та «Діагностика ворожості (за шкалою Кука - Зволікати)».

Між рівнем ворожості та вибором стратегій поведінки в конфлікті виявлений дуже слабкий зв'язок (0,26), який дає нам підставу стверджувати, що рівень ворожості істотного впливу на вибір стратегії поведінки в конфлікті не має.

«Стратегія поведінки у конфлікті» та «Методика діагностики самооцінки рівня тривожності» (опитувальник Ч.Д. Спілбергера, Ю.Л. Ханіна)».

Між середнім (0,74) та високим рівнями (відповідно рівень вище середнього - 0,66; високий - 0,84; дуже високий - 0,75) спостерігається більш сильний значимий зв'язок. Тобто, високий прояв рівня ситуативної тривожності буде приводити до високого рівня прагнення вибору стратегій поведінки у конфлікті.

Результати кореляційного аналізу даних показують, що між рівнем агресивності та вибором стратегій поведінки в конфлікті виявлений значний сильний прямий зв'язок, який означає, що чим вище показники агресивності, тим більше він впливає на вибір стратегій поведінки в конфлікті. Таким

чином, ми можемо констатувати про підтвердження нашої гіпотези про існування впливу агресивності на вибір стратегії поведінки в конфлікті.

2.3. Підбір психокорекційних методик, спрямованих на попередження агресивної поведінки в конфлікті у юнаків

Ми вважаємо, що корекція агресивної поведінки підлітків повинна бути спрямована, насамперед, на усунення причини, яка викликала таку поведінку. Поки не буде з'ясована причина, не можна прогнозувати наслідок. Тому планування корекційної роботи з агресивними підлітками, на нашу думку, обов'язково повинно включати такий етап, як з'ясування так званого "соціального анамнезу" - вивчення соціального оточення підлітка, взаємовідносин його із членами сім'ї, з однолітками, з учителями, із вуличними референтними групами, тощо.

Метою тренінгу є пошук альтернативних (соціально прийнятних) способів задоволення власних потреб і взаємодії з навколишніми. У ході тренінгу вирішуються наступні задачі: усвідомлення власних потреб; відреагування негативних емоцій і навчання прийомам регулювання свого емоційного стану; формування адекватної самооцінки; навчання способам цілеспрямованого поведіння, внутрішнього самоконтролю й стримування негативних імпульсів; формування позитивної моральної позиції, життєвих перспектив і планування майбутнього. Техніки, використовувані в тренінгу, в основному спрямовані на навчання підлітків використання прямого відмовлення від небажаного поведіння, замість звичних для них способів агресивного реагування; навчання оцінці соціальних ситуацій; посилення й розширення продуктивних поведінкових реакцій; мінімізацію тривожності. У програмі тренінгу застосована модель покрокової зміни агресивного поведіння.

Комунікативний тренінг для підлітків.

Для корекції самооцінки та взаємовідносин підлітків, зниження рівня агресії у поведінці пропонується програма комунікативного тренінгу, розрахована на 5 занять, яка може реалізуватися практичним психологом або класним керівником за рахунок годин спілкування.

За характером направленості програму можна визначити як каузальну, тобто направлену на корекцію негативних проявів у взаємовідносинах, що впливають на самосприйняття особистості в соціальній групі; її зміст мав забезпечити позитивні особистісні зміни, стабілізацію міжособистісного спілкування, зниження рівня агресії у поведінці підлітків.

За характером управління коригуїчими впливами запропонована програма була недирективною; **за терміном** - короткою.

В програмі використані матеріали міжнародних молодіжних проектів «Рівний – рівному», «Діалог», «Стратегії розв'язання конфліктів у спілкуванні».

Головні цілі програми: формування позитивної Я-концепції підлітків, розвиток здібностей здійснювати значні зміни у власному житті, корекція самооцінки, комунікативних навичок та позиції в міжособистісному спілкуванні.

Програма спрямована на вирішення **наступних завдань:**

1. Оволодіння конкретними психологічними знаннями.
2. Розвиток здатності адекватно та найповніше пізнавати себе та інших людей.
3. Забезпечення засобами самопізнання.
4. Підвищення усвідомлення щодо власної значущості, цінності, зміцнення почуття власної гідності.
5. Формування мотивації до самовиховання та саморозвитку, стимулювання позитивних змін у поведінці.
6. Корекція соціального статусу окремих учнів.

Кожне заняття, розраховане на 1,5 год., мало наступну **структуру:**

- Думки і почуття з приводу минулої зустрічі. Це забезпечувало наступність і безперервність всього тренінгу. Учасники висловлювалися по колу.

- Тема зустрічі. Учасники висловлювали думки у вільному режимі, у довільній послідовності.

- Базова частина. Тренер задав гру, яка найчастіше проводилася в два етапи: перший визначав проблемність ситуації, другий – містив спроби і експериментування групи з вирішення проблеми конструктивними шляхами.

- Рефлексивне обговорення подій, що відбулися. Думки та почуття, що виникали в процесі гри та з приводу гри. Це простір для формування зворотного зв'язку. Він мав стати основою для узагальнення групового досвіду з вирішення проблем.

Зустрічі відбувалися в той самий день, в тому самому місці, в той самий час. Це створювало середовище, необхідне для формування довірливих стосунків.

Кожному учаснику надавався приблизно однаковий час і можливість участі в груповому процесі. Якщо хтось узагалі не брав участі в роботі, тренер звертав на це увагу, аж до обговорення даного факту під час рефлексії.

Заняття № 1.

Знайомство. Правила групової роботи. Я та інші.

Мета. Задати зміст програми та її мету. Забезпечити запуск групових процесів та залучення до проблематики учасників тренінгу. Формувати у підлітків навички групової взаємодії та ефективного спілкування.

Правила групової роботи.

На початку роботи в загальних рисах розкривалося, чим буде займатися група, яка її мета, в чому полягає особливість простору групи. Це окреслювало її межі і відокремлювало від зовнішнього шкільного життя, що створювало можливості для посилення корекційних впливів.

Далі декларувалися та обговорювалися правила роботи групи. Найважливішими з них були наступні:

1. Щирість і відвертість. Виразити почуття. Не брехати – краще відмовитися від відповіді, ніж спонукати групу хибної думки та переінакшувати дійсність.

2. Відповідальність під час обговорення. Починати висловлювання зі слова «Я». Дотримуватися правил. Не відволікатись.

3. Конфіденційність. Не обговорювати те, що відбувалося в групі, а також її учасників за межами групи.

4. Повага до іншого. Не перебивати, не ображати, не заподіювати фізичного збитку. Не оцінювати інших. Не говорити про присутніх у третій особі, а звертатися прямо до них.

5. «Тут-і-зараз». В групі обговорюються лише події, що відбулися в цей час і саме зараз. Це дуже важливо.

6. Активно брати участь в роботі групи. Виразити свою думку. Повідомляти про труднощі участі в групі.

Знайомство.

Під час знайомства важливо називати власні імена. Кожен учасник малює себе у вигляді будь-якого образу і підписує малюнок. Уміння малювати не оцінюється. Потім по колу учасники представляються та роз'яснюють, що зображено на малюнку. Тренер може запитати, що сподівається отримати кожен учасник. Під час знайомства можливо також використовувати самопрезентації по принципу: «Мій найкращій друг сказав би про мене...», «Я не хочу вихвалитися, але...».

Вправа «Очікування учасників».

Учасникам роздаються невеликі аркуші паперу (бажано липкого). Тренер просить підлітків написати, що саме вони очікують від занять у тренінгу спілкування. Після цього аркуші вивішуються на дошці.

Вправа «Бінго».

Кожному учаснику дається аркуш паперу. Його необхідно скласти вертикально навпіл, а потім лише руками, без ножниць «вирізати» фігурку «Бінго» - силует людини. Після цього кожен учасник пише на «Бінго» свою мрію, захоплення, улюблену музику, страву та бажане місце відпочинку.

На наступному етапі учасники встають із свої місць і, підходячи один до одного, мають знайти і записати на своїх «Бінго» імена тих, з ким у них однакові одна або кілька позицій.

Після цього учасники повертаються у коло. Тренер ставить питання:

Чи є такі учасники, в яких однаковими є всі позиції?

У кого збіглася одна позиція?

У кого збіглися декілька позицій?

Чи є учасники, в яких усі позиції різні?

Про що ми можемо сказати аналізуючи цю вправу?

Що допомагає людям пізнавати одне одного?

Розповідь для активізації уваги учасників (5хв.)

Історія про рай і пекло.

Якось один іудейський мудрець звернувся до Господа з проханням показати йому рай та пекло.

Господь погодився і відвів мудреця до великої кімнати, посеред якої стояв величезний казан з їжею, а навколо нього ходили і плакали голодні та нещасні люди. Вони страждали, бо не могли поїсти, хоча в руках у них були ложки.

Але ручки цих ложок були дуже довгі - довші за руки.

«Так, це справді пекло», - сказав мудрець.

Тоді Господь відвів мудреця до іншої кімнати, що була точнісінько така, як перша. Посеред цієї кімнати стояв такий самий казан з їжею. а люди, що були в кімнаті, тримали точнісінько такі самі ложки. Але люди ці були ситі, щасливі й веселі.

«Так це ж рай!» - вигукнув мудрець.

Запитання для обговорення:

1. Що відрізняло людей в одній кімнаті від тих, що були в іншій?
2. Що зробили щасливі люди і були в змозі зробити нещасні?
3. Що допомогло людям у раю бути щасливими?

Мозковий штурм «Спілкування – це...».

Усі відповіді учасників записуються на картках. Після цього тренер узагальнює їх разом з підлітками. В ході мозкового штурму учасники можуть висловитися щодо конфліктного спілкування. Тренер має обговорити цю проблему і підвести підлітків до висновку, що конструктивно вирішити будь-яку проблему можна, лише ефективно спілкуючись.

Вправа «Якості та вміння, важливі для ефективного спілкування».

Кожному учасникові пропонується протягом 5 хв. самостійно скласти і записати список якостей та вмінь людини, які, на його думку, необхідні для ефективного спілкування. Після цього проводиться дискусія, метою якої є узагальнений список якостей (записується на плакаті). Кожний член групи може висловити свою думку, наводячи аргументи та приклади.

Коли роботу над плакатом «Якості та вміння, важливі для ефективного спілкування», буде завершено, тренер пропонує обговорити, наскільки список, складений кожним учасником індивідуально, відрізняється від загального.

Етюд «Веселка» (вправа на ауторелаксацію).

Учасники сідають зручно, заплющують очі і протягом 1-2 хвилин уявляють легку, прекрасну веселку, гру кольорів і себе в спокійному, приємному, розслабленому стані. Керівник настроює підлітків на відчуття спокою, розслабленості. По закінченні вправи обговорюється, що відчули учасники групи під час її виконання, хто «бачив» щось незвичайне. Закінчується заняття тим, що всі встають, потягаються та рухами рук над головою зображують веселку.

Етюд «Посмішка по колу».

Всі беруться за руки і «передають» посмішку по колу: кожен повертається до свого сусіда праворуч чи ліворуч і, побажавши щось хороше

та приємне, посміхається йому. При цьому можна образно «взяти посмішку» в долоні і обережно передавати її по колу, з рук в руки. Така форма прощання може стати традиційним ритуалом за час роботи тренінгової групи

Підведення підсумків (5 хв.)

Тренер разом із групою (безоціночно) обговорюють усі види діяльності, використані під час тренінгу.

Можливий варіант обговорення: тренер пропонує учасникам висловити власні судження з приводу тренінгу, доповнюючи незакінчене речення:

«Мені було..., тому що...».

Наприклад: «Мені було радісно, тому що я зміг познайомитися з цікавими людьми».

Заняття № 2. Спілкуватися – це здорово!

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

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.

Коли усі пари об'єдналися, тренер запитує по черзі у кожної; «Хто ви?»

Після закінчення вправи можна поділитися враженнями про те, як учасники шукали собі пару.

Якщо в групі непарна кількість учасників, тренер теж бере участь у виборі.

Інформаційне повідомлення

«Три сторони спілкування» (5 хв.)

Спілкуючись один з одним, ми навіть не замислюємось над тим, скільки факторів та нюансів впливає на процес спілкування. Що ж

відбувається? Ми зустрічаємо людину, сприймаємо її, спілкуємось та взаємодіємо з нею за допомогою мови, жестів. Від того, наприклад, яке перше враження справить на нас людина, як ми побудуємо сам обмін інформацією, залежатиме успіх спілкування.

У психології говорять про три сторони спілкування: комунікативну (обмін інформацією між людьми); інтерактивну (організація взаємодії між людьми, наприклад, потрібно згодити дії, розподілити функції або вплинути на настрій, поведінку, переконання співрозмовника); перцептивну (процес сприйняття партнерами один одного при спілкуванні та встановлення на цій основі порозуміння між ними).

Вправа «Вислухай – поверни».

Учасники, встановлюючи контакт очима, об'єднуються у пари (партнер А та партнер Б). Партнер А розповідає все, що він хотів би повідомити на цей момент про себе (2 хв.). Партнер Б слухає і, по закінченні відведеного часу, переказує все, що почув, говорячи: «Я почув, що ти...». На «повернення» інформації партнеру Б також відводиться 2 хв. Далі партнери міняються ролями (партнер Б розповідає партнеру А, а партнер А переказує почуту інформацію партнеру Б).

Запитання для обговорення

- Які почуття у вас викликало завдання?
- Чи вистачило часу на розповідь?
- Що було легше: слухати чи відтворювати інформацію?
- Коли слухали, що ви відчували? А коли переказували?
- Чи повністю була відтворена інформація?
- Що допомагало правильно зрозуміти партнера?
- Чи допомагали вам поза вашого партнера, вираз його обличчя, рухи його рук тощо.

Вправа «Невербальні етюди».

Учасники об'єднуються по 4-7 осіб. Кожна група одержує картку з темою етюду, який вона через 10 хв. Має показати без слів іншим учасникам групи.

Теми етюдів:

- розмова з батьками;
- весела вечірка;
- знову невдача;
- «новенький» у класі.

Тренер може запропонувати інші теми етюдів.

Запитання для обговорення

- Чи важко було готувати етюди?
- Які засоби ви використовували для розкриття теми свого етюду?
- Як ви почувалися під час виконання вправи?

Вправа «Хвилина»

Тренер звертає увагу учасників на поняття «хвилина часу». Багато це чи мало? Потім учасникам пропонується за сигналом заплющити очі і розплющити їх у той момент, коли, на їхню думку, хвилина закінчилася. Потрібно намагатися не рахувати секунди, а саме відчутти довжину хвилини.

Тренер фіксує інтервал в одну хвилину і по закінченні повідомляє про це учасників (подає сигнал).

Запитання для обговорення

- Хто розплющив очі раніше сигналу?
- Хто пізніше?
- Чи важко було виконувати завдання?
- Чому важливо розвивати в собі адекватне почуття часу?

Вправа «Я хочу сказати ровеснику...»

Тренер запитує учасників про їхній власний досвід виступів, про труднощі, які виникали під час цих виступів. Можливо, хтось зможе навести приклади вдалих та невдалих виступів відомих людей. Які найбільш та

найменш вдалі моменти виступів запам'яталися, яка структура виступу, на думку учасників, є найкращою?

Інформація, яку можна використати під час обговорення:

Під час виступу оратора основна увага зосереджується на його зовнішньому вигляді (93%); водночас необхідно, щоб вербальна та невербальна інформації відповідали одна одній; під час виступу краще триматися природно (постать - струнка, жестикуляція - вільна, не занадто активна і не пасивна, міміка - жива, посмішка - обов'язкова, але не «гумова», погляд - на слухача, а не на стелю, підлогу чи у вікно, голос - природний, не крикливий). При першому спілкуванні з людиною невербальній комунікації приділяється 55 % уваги, тембру голосу та інтонації - 38 % і інформації - лише 7 %.

Підготовка до виступу. Готуючись до виступу, потрібно усвідомити відповіді на такі запитання:

Хто - ким ти є для слухачів? До кого ти звертаєшся? Чому - якої мети маєш досягти? – що хочеш сказати? Як - яку форму матиме виступ? Коли виступатимеш?

Як виступатимеш?

- продумай тему й основні моменти свого виступу;
- запиши виступ повністю;
- відкоригуй свій текст;
- підготуй тези виступу;
- визнач стиль виступу (хочеш звертатися до серця людей чи до їхнього розуму, посилатимешся на власні приклади чи на досвід інших, використаєш піднесений, емоційний стиль чи більш стриманий, холодний, користуватимешся нотатками чи говоритимеш без них).

Структура виступу: вступ, розвиток думки, завершення (скажи, про що говоритимеш; скажи це; скажи, про що говорив).

- На початку виступу завоюй увагу слухачів, здобудь їхні симпатії та оголоси мету своєї промови.

- В основній частині не вживай більше 3-х аргументів.

- Під час завершення підсумуй сказане, зроби останній «штрих» (це може бути цитата, анекдот, гасло, питання, бачення майбутнього) і не забудь подякувати слухачам.

- Як боротися з хвилюванням: запиши виступ, але не вчи його напам'ять. Пам'ятай, що аудиторія налаштована позитивно. Попроси перед виступом, щоб тебе хтось послухав. Пам'ятай, що слухачі не знають про твої страхи, і завжди можна скористатися паузою! Під час повідомлення бажано звертатися до плакатів «Як підготувати виступ», «Структура виступу», які тренер готує на підставі поданої вище інформації.

Ця вправа є дуже важливою для учнів з проблемною самооцінкою, у яких часто виникають труднощі при публічному виступі, в тому числі і при необхідності відповідати в клас або на екзамені.

Вправа «Дерево підсумків»

Учасникам тренінгу для підведення підсумків заняття пропонується взяти аркуші паперу рожевого та синього кольорів. На рожевому папері потрібно записати свої позитивні враження, на синьому – побажання щодо поліпшення роботи. При бажанні можна скористатися тільки одним кольором. По закінченні учасники підходять до малюнка дерева а наклеюють на нього свої аркуші.

Заняття 3.

Позитивне ставлення до себе та до життя.

Мета. Сприяти розвитку позитивної Я-концепції, розвивати позитивне мислення учасників тренінгу.

Після обговорення вражень від минулих занять тренер пропонує вправу «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.

Наступна вправа корисна для того, щоб почати оцінювати себе позитивно.

Інструкція. Візьміть аркуш паперу і олівець, розділіть аркуш на три стовпчики і назвіть їх «Мої позитивні якості», «Де я можу себе добре виявити?» і «Чого я досяг». Потім закрийте очі і зосередьтеся на кожній назві приблизно 1-2 хвилини. Що приходить вам в голову? Не аналізуйте і не досліджуйте, просто зверніть на це увагу. Потім відкрийте очі і запишіть ваші позитивні якості, таланти, досягнення якомога швидше.

Зробіть це для кожної назви. Потім перегляньте свій список. Читаючи кожен пункт, відтворіть уявну картину того, що ви маєте цю якість, таланти чи досягнення. Створіть повну картину самого себе з урахуванням цих якостей, талантів, досягнень і відзначте, наскільки приємно це усвідомлювати.

Закінчить тим, що вам начебто вручають велику синю стрічку, і подумки поплескайте себе по плечу. Ви справді чудові. Ви багато чого досягли, прагнучи своєї мети і заслуговуєте похвали за це.

Інформування.

Ймовірно у кожної людини є своя власна теорія, яка стосується того, що саме робить її унікальною, що відрізняє її від інших людей. При цьому мимоволі виникає питання: «Чи поділяє оточення вашу думку про себе, чи бачать вас інші таким же?» Якщо вони уявляють вас інакше, то що ж лежить в основі їхнього сприйняття і оцінки?

Спробуємо з'ясувати це питання під час виконання наступного завдання. Візьміть кілька аркушів паперу і напишіть на одному з них своє ім'я. Після цього:

А) Дайте 10 відповідей на запитання «Хто я такий?». Зробіть це швидко, записуючи свої відповіді у тій формі, у якій вони приходили в голову. Запишіть її у стовпчик.

Б) Дайте відповідь на те саме питання, але так, як на вашу думку, відгукнулися б про вас мати або батько (виберіть одного).

В) Відповідайте на це питання так, як відповів би ваш друг (подруга).

Тепер порівняйте ці три набори відповідей і в письмовій формі вкажіть наступне:

У чому виявляється подібність?

Які розбіжності?

Якщо є розбіжності, то як ви їх поясните.

Якою мірою ми поводимося по-різному з різними людьми, і які ролі приймаємо на себе, спілкуючись з близькими людьми?

Як пояснити ці розбіжності, виходячи з індивідуальних особливостей людей, тобто як їхні сподівання формують ті судження про вас, які ви їм приписали?

Вкажіть які з 10 відповідей вашої самохарактеристики стосувалися: фізичних якостей, психологічних особливостей, моральних якостей, соціальних ролей.

В другій частині вправи кожен учасник описує когось з членів групи, не називаючи прізвища, імена у випадковому порядку роздає тренер. Потім тренер збирає аркуші і зачитує їх. Усі визначають про кого йдеться.

Вправа завершується обговоренням.

Вправа «Назви сильні сторони».

Призначення:

- формувати почуття внутрішньої стійкості і довіри до самого себе;
- розвивати вміння думати про себе в позитивному плані.

Кожен учасник групи протягом 3-4 хвилин має розповісти про свої сильні сторони: що він любить, цінує, що дає йому почуття внутрішньої впевненості, довіри до себе в різних ситуаціях. Не обов'язково говорити

лише про позитивні риси характеру, важливо визначити те, що є чи може стати точкою опори в різні моменти життя. Важливо, щоб людина, яка говорить про себе не брала в лапки свої слова, не відмовлялася від них, не применшувала своїх позитивних якостей, щоб вона говорила прямо, без натяків, без усяких «ну», «якщо» тощо.

Провівши «інвентаризацію» своїх сильних сторін, можна подумати, як краще ними скористатися. Для визначення своїх сильних сторін, можливостей їх конструктивного використання, велику допомогу може надати спільна робота з іншими людьми, можливість поділитися з ними думками й почуттями.

Заняття 4 Вчимося розуміти та поважати інших.

Мета: показати значущість толерантної поведінки під час взаємодії з іншими, формувати навички без оціночного спілкування.

Вправа «емоції та ситуації».

Учасники стають у коло.

Тренер. Зараз кожний назве одну емоцію або почуття і запам'ятає, що він назвав. Я починаю: «Спокій».

Коли всі назвали по одній емоції і запам'ятали її, тренер продовжує вправу.

Тренер. А тепер кожен називає якусь ситуацію і кидає м'яча іншому учасникові, пропонуючи продовжити речення і назвати свою емоцію чи почуття. Наприклад: «Коли я стою у черзі, то відчуваю... радість!»

Гру закінчено, коли м'ячик побував у кожного з учасників.

Вправа «Ярлики.»

Оснащення: набори розрізаних картинок за кількістю груп, набори «корон». На кожній «короні» написаний один з поданих виразів:

- «Усміхався мені».
- «Будь похмурим».
- «Корчи мені гримаси».
- «Ігноруй мене» .

- «Розмовляй зі мною так, ніби мені 5 років».
- «Підбадьорюй мене».
- «Кажі мені, що я нічого не вмію».
- «Жалій мене».

Тренер об'єднує учасників у групи по 5-7 осіб. Кожному він надіває на голову «корону» таким чином, щоб той не бачив, що на ній написано («корони» виготовляють з двох смужок білого паперу, склеєних по боках). Після цього кожній групі дається завдання протягом 10 хв. скласти цілу картинку з розрізаних шматочків, але звертатися під час роботи до учасника своєї групи потрібно так, як написано на його «короні».

Через 10 хв. усі учасники по черзі (не знімаючи «корон») відповідають на запитання тренера: «Чи сподобалось вам, коли з вами спілкувалися таким чином?»

Після того, як усі висловляться, тренер пропонує учасникам зняти «корони» і вийти із своїх ролей.

Запитання для обговорення

- Чим у реальному житті можуть бути «корони»?
- Як впливає наявність подібних ярликів на спілкування?
- Як часто ми стикаємось із ситуаціями навішування ярликів?
- Як ви почувалися у реальному житті, коли хтось навішував на вас ярлик?
- Як можна змінити чиєсь уявлення про вас?
- Звідки ми беремо наші уявлення про інших?
- Чи легко позбутися ярлика, коли його вже навішено? Як це зробити?

Інформаційне повідомлення Толерантна людина.

Поняття толерантності вперше почали вживати у XVIII столітті. У своєму «Трактаті про віротерпимість» видатний французький письменник і філософ Вольтер писав: «Безумством є переконання, що всі люди мають однаково думати про певні предмети».

Розуміння толерантності не однакове в різних культурах, тому що залежить від історичного досвіду народів. У англійців толерантність розуміють як готовність і здатність без протесту сприймати іншу особистість, у французів – як свободу іншого, його думок, поведінки, політичних та релігійних поглядів. У китайців бути толерантним означає великодушно й щиро ставитись до інших. В арабському світі толерантність - це вміння вибачати, терпимість, співчутливість, а в персидському - ще й здатність до примирення.

У наш час толерантність розуміють як повагу і визнання рівності, відмову від домінування та примусу, визнання права інших на власні думки та погляди. Отже, толерантність перш за все має на меті прийняття інших такі ми, якими вони є, і взаємодію з ними на основі згоди.

Поділ людей на толерантних або інтолерантних є досить умовним. Кожна людина в своєму житті здійснює як толерантні, так і інтолерантні вчинки. Але здатність поводитися толерантно може стати особистісною рисою, а відтак - забезпечити успіх у спілкуванні. Толерантні люди більше знають про свої недоліки та переваги. Вони критично ставляться до себе і не прагнуть у всіх бідах звинувачувати інших. Вони не перекладають власної відповідальності на інших. Толерантна людина не ділить світ на два кольори - чорний та білий. Вона не акцентує на розбіжностях між «своїми» та «чужими», а тому готова вислухати й зрозуміти інші точки зору.

Почуття гумору і здатність посміятися над своїми слабкими сторонами - особлива риса толерантної людини. У того, хто здатний до цього, менша потреба домінувати та зверхньо ставитися до інших.

Отже, толерантна особистість знає і правильно оцінює себе. Її добре ставлення до себе співіснує з позитивним і доброзичливим ставленням до інших.

Вправа «Плакат толерантності».

Учасники об'єднуються в групи по 3- 6 осіб. Кожна група отримує аркуші паперу, фломастери, кольоровий папір і має протягом 10 хвилин

створити «плакат толерантності». Після закінчення групи презентують і коментують свої плакати.

Вправа «Згода, незгода, оцінка».

Учасники об'єднуються в групи. Кожній групі дається аркуш паперу та картка з варіантом завдання.

1. Складіть перелік слів та виразів, за допомогою яких ви висловлюєте згоду.

2. Складіть перелік слів та виразів, за допомогою яких ви висловлюєте незгоду.

3. Складіть перелік слів та виразів, за допомогою яких ви висловлюєте оцінку дій або вчинків іншого.

На виконання завдання дається 5 хв. Після цього кожна група по черзі демонструє результати своєї роботи.

Після обговорення тренер пропонує учасникам підкреслити на плакатах ті вирази, які можна використовувати при толерантному спілкуванні.

Вправа «Я - повідомлення»

Тренер надає підліткам інформацію про спілкування з використанням «Я -повідомлень».

Інформаційне повідомлення.

Важливо вміти проявляти толерантність під час спілкування. Це передбачає не тільки прийняття іншого, а й уміння підтримати і допомогти йому. В конфліктній ситуації, коли людина переживає сильні негативні емоції, з'являються проблеми з їх вираженням. Одним з ефективних способів вирішення цієї проблеми є усвідомлення своїх почуттів і здатність сказати про них партнеру. Саме цей спосіб самовираження і називається «Я-повідомленням».

«Я-повідомлення» - це усвідомлення та проголошення власного стану, викликаного ситуацією, що склалася. Використання під час спілкування «Я-повідомлень» допомагає висловити свої почуття, не принижуючи іншу

людину (порівняйте: «Я дуже хвилююсь, коли тебе немає вдома об 11-й вечора» та «Ти знову прийшов додому об 11-й вечора?!»).

«Я-висловлювання» - це проголошення почуттів, які ви переживаєте у неприємній для вас ситуації, визнання та формулювання власної проблеми з цього приводу («Вибач, але я відчуваю роздратування, коли ти говориш це...», «Коли чую твої слова, я навіть не знаю, що і сказати, настільки я розгублена»). Формулюючи таким чином питання, ви усвідомлюєте власну проблему: це - моя проблема, що я роздратована, це - мої відчуття, і ніхто, крім мене, не може зрозуміти, чому саме ці відчуття виникли у мене в цій ситуації. Важливо розуміти, що «Я-висловлювання» конструктивно змінює не тільки ваше особисте ставлення до конфліктної ситуації, а й ставлення вашого партнера до неї. Людина завжди відчуває, коли її звинувачують чи хочуть перекласти на неї відповідальність. Ваше щире висловлювання своїх почуттів з позиції усвідомлення власної відповідальності за те, що з вами відбувається, не може нікого образити чи викликати агресію, а навпаки, спонукає вашого партнера замислитися над правильністю і його власного вчинку.

«Я-повідомлення» включає в себе не тільки «проговорювання» свого емоційного стану, а й визначення умов та причин, що викликали цю ситуацію.

Орієнтовна схема «Я-висловлювання»:

- 1) опис ситуації, яка викликала напруженість («Коли я бачу, що ти...», «Коли це відбувається...», «Коли я стикаюся з такою ситуацією...»);
- 2) точне визначення власного почуття у певній ситуації («Я відчуваю...», «Я не знаю, що і сказати...», «У мене виникла проблема...»);
- 3) побажання щодо зміни ситуації («Я просив би тебе...», «Я буду вдячний тобі, якщо...»).

Після обговорення інформаційного повідомлення тренер об'єднує учасників у 3 підгрупи і пропонує (використовуючи «Я-повідомлення») обговорити або розіграти наступні ситуації.

- Твій. друг подруга) попросив (попросила) у тебе одяг і порвав (порвала) його.

- Ви з сердечним» другом (подругою) домовились про похід у кіно. Ти чекав (чекала), але так і не дочекався (не дочекалась).

- Батьки сварять за пізній прихід додому.

На виконання завдання відводиться 5-7 хв. Далі кожна група представляє свої варіанти вирішення зазначеної ситуації, аргументуючи їх. При цьому бажано акцентувати увагу на використаних «Я-повідомленнях».

На наступному етапі тренер роздає кожному учаснику бланк і пропонує заповнити його, формулюючи свої звертання до приятеля у формі «Я-повідомлень».

Запитання для обговорення

Які висловлювання ми переважно використовуємо у повсякденному житті?

Чи важко вам було оперувати «Я-повідомленнями»?

Чому це важко було робити?

Що ви відчували, коли до вас зверталися з «Я-повідомленнями» ?

Для проведення вправи необхідно зробити ксерокопії бланків варіантів «Я-повідомлень».

Питанню толерантної поведінки та відпрацюванню вміння висловлюватись за допомогою «Я-повідомлень» необхідно приділити достатньо уваги, тому що формування навичок толерантності та безоціночних висловлювань є основою впровадження безконфліктного спілкування серед підлітків.

Рольова гра «Цивілізація».

Учасники об'єднуються у дві підгрупи, які розміщуються у різних кінцях кімнати.

Тренер. Уявіть собі, що кожна з підгруп - це окрема прогресивна цивілізація. Ви - її представники, що подорожують у космосі. Зараз ви летите на планету Земля на міжгалактичний фестиваль, і вам потрібно:

1. Представити свою прогресивну цивілізацію, вигадавши її назву, географічне положення, природні ресурси, населення (бажано намалювати портрет представника цивілізації), систему правління й оборони, закони, за якими живе цивілізація, її культурні особливості (обов'язково все це записати або намалювати. Незаписаного не існує!) (15-20 хв.).

2. Розподілити між учасниками в кожній підгрупі ролі парламентарів цивілізації (2-3 особи).

3. Через парламентарів презентувати свою цивілізацію.

Тренер. Ви уважно слухали своїх нових знайомих. А тепер кожна цивілізація має за 3-5 хв. знайти найсильніші і найслабші сторони іншої представленої цивілізації і передати цю інформацію через парламентарів.

4. З цього етапу розвитку гри тренер оголошує кризову ситуацію. Увага? На нашу Галактику здійснено напад вірусами наркоманії. Якщо не вжити термінових заходів, використовуючи сильні сторони цивілізацій і захищаючи слабкі місця, то життя на ваших планетах загине.

5. За 10-15 хв. потрібно спільно, обома групами створити систему захисту від вірусів і представити її через парламентарів (знову записати, намалювати).

По закінченні тренер пропонує поаплодувати та подякувати один одному за плідну взаємодію під час гри.

Запитання для обговорення

- Що відбувалося в команді і в групі в цілому в момент представлення та аналізу слабких та сильних сторін цивілізацій?

- Чи змінився настрій під час створення системи захисту Галактики?

- Що і яким чином вплинуло на зміну настрою?

- Які ваші думки і враження від гри «Цивілізація»? Чому вона вчить?

Ця гра дає можливість створити справжню команду. При обговоренні слід звернути увагу на взаємодію між учасниками гри, а також на те, що спільними зусиллями можна вирішити багато проблем.

Гра-розминка «Австралійський дощ» (5 хв.)

Учасники стають у коло. Інструкція: Чи знаєте ви, що таке австралійський дощ? Ні? Тоді давайте разом послухаємо, який він. Зараз по колу ланцюжком ви будете передавати мої рухи. Як тільки вони повернуться до мене, я передам наступні. Стежте уважно!

- В Австралії піднявся вітер. (Ведучий тре долоні).
- Починає крапати дощ. (Клацання пальцями).
- Дощ посилюється. (Почергово плескання долонями по грудях).
- Починається справжня злива. (Плескання по стегнах).
- А ось град, справжня буря. (Тупіт ногами).
- Але що це? Буря стихає. (Плескання по стегнах).
- Дощ стихає. (Плескання долонями по грудях).
- Рідкі краплі падають на землю. (Клацання пальцями).
- Тихий шелест вітру. (Потирання долонь).
- Сонце! (Руки догори).

Підведення підсумків

Проводиться у формі керованого діалогу.

Запитання для обговорення

- В чому переваги безоціночного спілкування?
- Чому треба намагатися висловлювати свої почуття «Я-повідомленнями?» Які завдання були для вас найважчими? Чому?
- Що в занятті вам найбільше сподобалось?

Заняття 5 Як спілкуватися продуктивно.

Мета: розкрити сутність відповідальної поведінки та навчити учасників тренінгу її основним прийомам.

Вправа-розминка «Веселий фотограф».

Тренер запрошує одного бажуючого стати «фотографом». Всі інші учасники збираються в певному місці і створюють «похмуру команду», яка має сфотографуватися. Завдання «фотографа» під час зйомки розсмішити «похмуру команду», а завдання «команди» не піддаватися на заохочення «фотографа» (звуки, слова, жести, міміка тощо) і залишатися похмурими.

Той з команди, хто не витримає і хоча б посміхнеться, переходить на бік «фотографа» й допомагає йому розсмішити інших.

Гру можна провести декілька разів, міняючи «фотографа».

Запитання для обговорення

- Чи змінився ваш настрій після цієї гри? Яким чином?
- Що вплинуло на зміну настрою? (спілкування та взаємодія).

Мозковий штурм «Що заважає людям поводитися відповідально» (10 хв.)

Тренер пропонує учасникам висловити свої думки про те, що заважає людям поводитися відповідально, і записує відповіді на плакаті.

Після проведення мозкового штурму слід узагальнити відповіді учасників і дати (в разі потреби) подану нижче інформацію.

Перешкоди на шляху до відповідальної поведінки

- Це дуже небезпечно — говорити те, що хочеш.
- Тільки егоїсти роблять те, що хочуть,
- Якщо я буду відповідальним, я можу посваритися з друзями.
- Мені соромно говорити те, що я думаю насправді.
- Якщо хтось відмовляє мені, це означає, що я йому не подобаюсь.
- Близькі люди повинні розуміти це самі.
- Люди повинні тримати свої почуття при собі.
- Я не хотів би говорити про свої думки й почуття, бо не хочу турбувати інших своїми проблемами.

Вправа «Я вмію сказати НІ»

Усі учасники об'єднуються у три підгрупи. Кожна отримує картку з своєю ситуацією. Через 10 хв. Учасникам потрібно запропонувати кілька варіантів відповідальної поведінки в поданій ситуації. Після цього тренер проводить обговорення запропонованих варіантів відповідей з урахуванням проявів відповідальної поведінки.

Приклади ситуацій:

1. Друг (подруга) пропонує піти на дискотеку, а ви не в настрої.

2. Ваш друг (подруга) пропонує піти разом в гості до його (її) друзів, які вам не подобаються.

3. Друг (подруга) просить вас дати послухати музичні диски, а ви цього не хочете.

Вправа «Скульптура сьогоднішнього дня»

Тренер пропонує учасникам об'єднатися в малі групи і створити скульптуру сьогоднішнього дня.

Підведення підсумків роботи в тренінгу проводилося в формі бесіди та анкетування учасників.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Виходячи з проаналізованої теоретичної літератури та мети і завдань нами підібраний комплекс методик, який дозволяє в якісних і кількісних виразах отримати значення психічних характеристик. Це дозволить проаналізувати дані та виділити тенденції які характерні для даного віку.

До психодіагностичного комплексу були включені: методика «Самооцінка емоційних станів» (А.Уессман і Д.Рікс); методика оцінки агресивності у відносинах А. Ассінгера; методика діагностика ворожості (за шкалою Кука - Медлей); діагностика самооцінки рівня тривожності (опитувальник Ч.Д. Спілбергера, Ю.Л. Ханіна); методика діагностики рівня конфліктності особистості; тест «Самооцінки конфліктності»; методика "Оцінка стратегій поведінки у конфлікті" Дж. Г. Скотт; «опитувальник шкільного клімату», та вони були адекватні завданням, поставленим у дослідженні.

1. Методика «Самооцінка емоційних станів» (А.Уессман і Д.Рікс). Проаналізувавши результати, питомої ваги учасників, які отримали найвищу оцінку емоційного стану від загальної кількості, можна зробити висновки, що це 50% дівчат. Це свідчить про те, що дівчатам притаманна мінливість емоційного стану. Кількість учасників, які отримали найвищу оцінку емоційного стану серед хлопців дорівнює 58,3%, що свідчить про те що, переважна кількість хлопців оцінюють свій емоційний стан як високий.

2. Методика оцінки агресивності у відносинах А. Ассінгера. Проаналізувавши результати дослідження ми зробили висновок, що дівчата помірно агресивні, але цілком успішно йдуть по життю, оскільки в них досить здорового честолюбства і самовпевненості. Результати за чоловічою вибіркою свідчать про те, що хлопці помірно агресивні, але цілком успішно йдуть по життю, оскільки в них досить здорового честолюбства і самовпевненості. Ці дані дозволяють зробити висновок, що у дівчат та хлопців помірний рівень агресивності, без відхилень від норми.

3. Методика діагностика ворожості (за шкалою Кука - Медлей). Проаналізувавши результати питомої ваги учасників, які отримали найвищу оцінку за шкалами «Цинізм», «Агресивність», «Ворожість» можемо зробити висновки, що 2,3% дівчат налаштовані цинічно, 11,4% поводять себе ворожо. Щодо чоловічої вибірки то, 8,3% хлопців налаштовані ворожо.

4. Діагностика самооцінки рівня тривожності (опитувальник Ч.Д. Спілбергера, Ю.Л. Ханіна). Шкали «Ситуативна тривожність» та «Особистісна тривожність» показали, що ситуативна тривожність присутня у 15,9% дівчат, особистісна тривожність присутня у 40,9% дівчат. Високий рівень ситуативної тривожності присутній у 13,8% хлопців, особистісна тривожність присутня у 16,6% хлопців.

5. Методика діагностики рівня конфліктності особистості. Зробивши аналіз даних ми можемо зробити висновок, що високий рівень конфліктності зустрічається у 15,9% дівчат, та у 16,6% хлопців.

6. Тест «Самооцінки конфліктності». Проаналізувавши дані питомої ваги учасників, які отримали найвищі та найнижчі бали за жіночою та чоловічою вибірками, ми можемо зробити висновок, що високий рівень конфліктності присутній у 13,6% дівчат та у 13,9% хлопців; 2,8% хлопців схильні до уникнення конфліктів.

7. Методика "Оцінка стратегій поведінки у конфлікті» Дж. Г. Скотта. Результати дослідження свідчать про те, що дівчата частіше за все у конфлікті використовують співпрацю, володіють найкраще за все наполегливістю, приносить результат наполегливість, почуваються при використанні найкраще при наполегливості. Хлопці частіше за все у конфлікті використовують наполегливість, володіють краще за все співпрацею, приносить результат співпраця, почуваються комфортніше за все при використанні компромісу.

8. «Опитувальник шкільного клімату». Проаналізувавши таблиці у які занесені дані методики можемо зробити наступні висновки. Дівчата вважають, що інколи відбувається співпраця із вчителями, про це нам каже

середнє значення за вибіркою; досить часто відбувається співпраця із однокласниками, про це свідчать вище середнього бали за вибіркою; присутнє суперництво із однокласниками, про це нам каже значення вище середнього за вибіркою; інтерес однокласників до навчання високий, про це нам каже високі показники за вибіркою; спрямованість на успішність середня, про це нам каже середнє значення за вибіркою; порушення дисципліни на низькому рівні, про це свідчать отримані низькі бали за вибіркою. Хлопці вважають, що співпраця із вчителями відбувається не дуже часто, про це свідчать нижче середнього бали за вибіркою; не дуже часто відбувається співпраця із однокласниками, про це свідчать нижче середнього бали за вибіркою; присутнє суперництво із однокласниками, про це нам каже значення вище середнього за вибіркою; інтерес однокласників до навчання середній, про це нам каже середні показники за вибіркою; спрямованість на успішність середня, про це нам каже середнє значення за вибіркою; порушення дисципліни на нижче середньому рівні, про це свідчать отримані бали за вибіркою.

9. Результати кореляційного аналізу даних показують, що між рівнем агресивності та вибором стратегій поведінки в конфлікті виявлений значний сильний прямий зв'язок, який означає, що чим вище показники агресивності, тим більше він впливає на вибір стратегій поведінки в конфлікті. Таким чином, ми можемо констатувати про підтвердження нашої гіпотези про існування впливу агресивності на вибір стратегії поведінки в конфлікті.

10. На основі отриманих результатів за вісьмома методиками нами були підібрані психокорекційні вправи, спрямовані на попередження агресивної поведінки в конфлікті у юнаків. Метою тренінгу є пошук альтернативних (соціально прийнятних) способів задоволення власних потреб і взаємодії з навколишніми. Програма комунікативного тренінгу розрахована на 5 занять, яка може реалізуватися практичним психологом або класним керівником за рахунок годин спілкування.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

В результаті проведеного аналізу наукової літератури та емпіричного дослудження, нами був отриманий ґрунтовий та багатоплановий матеріал, який дозволив зробити наступні висновки.

1. В психоаналітичній традиції (О. Кернберг, Р. Мей, С. Розенцвейг, А. Стор, З. Фрейд) агресія розглядається широко як прагнення до незалежності, енергійне відстоювання власної думки, загальна родова наполегливість у відповідних життєвих ситуаціях, наступ, рух уперед або проти чогось з метою підтримати виживання. Таким чином, в даний час більшістю дослідників приймається наступне визначення: агресія - це будь-яка форма поведінки, націленої на образу чи заподіяння шкоди іншій живій істоті, яка не бажає подібного поводження.

2. Підлітковий вік є перехідним головним чином в біологічному сенсі, оскільки це вік статевого дозрівання, паралельно якому досягають зрілості й інші біологічні системи організму. Найважливіше психологічне новоутворення віку - почуття дорослості являє собою новий рівень домагань, що передбачає майбутнє становище, якого підліток фактично ще не досяг. Звідси - типові вікові конфлікти та їх переломлення в самосвідомості підлітка. Генезис агресивної поведінки школярів пов'язаний з дефектами соціалізації особистості. Так, виявлений позитивний зв'язок між кількістю агресивних дій у дошкільників і частотою їх покарання, вживаного батьками (Р.Сирс).

3. Традиційні стратегії поведінки, які вибирають учасники конфлікту, розрізняються залежно від їх орієнтації — на досягнення своїх власних цілей або цілей партнера. Схема Томаса — Клімена ілюструє ці стратегії. На початку осі знаходиться нульова точка — ухилення. Вертикальна вісь відображає прагнення задовольнити свій інтерес, не беручи до уваги інтереси партнера — це стратегія суперництва. Горизонтальна вісь, спрямована в бік наростання поступливості. Ще одна стратегія поведінки у

конфліктній ситуації позначається точками, які мають одночасно високі значення координат X і Y. Це стратегія співробітництва.

Конфлікти в старшому шкільному віці характерні для всіх навчальних закладів (ПТУ, школа, ліцей, гімназія) та соціальної приналежності його членів. У середніх класах часто конфліктує група хлопчиків і група дівчаток. Існує досить багато методів врегулювання конфліктів. Їх можна виділити у кілька груп, кожна з яких має власну сферу застосування: внутрішньоособистісні, тобто методи які пливають на окрему особистість, структурні, тобто методи з ліквідації організаційних конфліктів, міжособистісні методи чи стилі поведінки у конфліктній ситуації, переговори.

4. В результаті проведеного емпіричного дослідження нами були отримані наступні результати:

➤ 50% дівчат оцінюють свій емоційний стан як високий. Це свідчить про те, що дівчатам притаманна мінливість емоційного стану. У хлопців емоційний стан дорівнює 58,3% від загальної кількості учасників. Такі дані свідчать про те, що переважна кількість хлопців оцінюють свій емоційний стан як високий.

➤ Дівчата помірно агресивні, але цілком успішно йдуть по життю, оскільки в них досить здорового честолюбства і самовпевненості. Хлопці помірно агресивні, але цілком успішно йдуть по життю, оскільки в них досить здорового честолюбства і самовпевненості. Цинічно налаштовані 2,3% дівчат, 11,4% поводять себе ворожо. Щодо чоловічої вибірки 8,3% хлопців налаштовані ворожо.

➤ Ситуативна тривожність присутня у 15,9% дівчат. Особистісна тривожність присутня у 40,9% дівчат. Високий рівень ситуативної тривожності присутній у 13,8% хлопців. Особистісна тривожність присутня у 16,6% хлопців.

➤ Вимірявши рівень конфліктності підлітків ми отримали такі результати: високий рівень конфліктності зустрічається у 15,9% дівчат.

Високий рівень конфліктності у хлопців зустрічається у 16,6%. Дана вибірка оцінює свій рівень конфліктності наступним чином: 13,6% дівчат оцінюють свою конфліктність як високу. Та 13,9% хлопців вважають що їх конфліктність на високому рівні. Також 2,8% хлопців схильні до уникнення конфліктів.

➤ Дівчата частіше за все у конфлікті використовують співпрацю. Володіють найкраще за все наполегливістю. Приносить результат наполегливість. Почуваються при використанні найкраще при наполегливості. Хлопці частіше за все у конфлікті використовують наполегливість. Володіють краще за все співпрацею. Приносить результат співпраця. Почуваються комфортніше за все при використанні компромісу.

➤ Зробивши дослідження шкільного клімату отримали наступні висновки: дівчата вважають, що інколи відбувається співпраця із вчителями, про це нам каже середнє значення за вибіркою; досить часто відбувається співпраця із однокласниками, про це свідчать вище середнього бали за вибіркою; присутнє суперництво із однокласниками, про це нам каже значення вище середнього за вибіркою; інтерес однокласників до навчання високий, про це нам каже високі показники за вибіркою; спрямованість на успішність середня, про це нам каже середнє значення за вибіркою; порушення дисципліни на низькому рівні, про це свідчать отримані низькі бали за вибіркою. Хлопці вважають, що співпраця із вчителями відбувається не дуже часто, про це свідчать нижче середнього бали за вибіркою; не дуже часто відбувається співпраця із однокласниками, про це свідчать нижче середнього бали за вибіркою; присутнє суперництво із однокласниками, про це нам каже значення вище середнього за вибіркою; інтерес однокласників до навчання середній, про це нам каже середні показники за вибіркою; спрямованість на успішність середня, про це нам каже середнє значення за вибіркою; порушення дисципліни на нижче середньому рівні, про це свідчать отримані бали за вибіркою.

5. Результати кореляційного аналізу даних показують, що між рівнем агресивності та вибором стратегій поведінки в конфлікті виявлений значний сильний прямий зв'язок, який означає, що чим вище показники агресивності, тим більше він впливає на вибір стратегій поведінки в конфлікті. Таким чином, ми можемо констатувати про підтвердження нашої гіпотези про існування впливу агресивності на вибір стратегії поведінки в конфлікті.

6. На основі отриманих результатів за вісьмома методиками нами були підібрані психокорекційні вправи, спрямовані на попередження агресивної поведінки в конфлікті у юнаків. Метою тренінгу є пошук альтернативних (соціально прийнятних) способів задоволення власних потреб і взаємодії з навколишніми. Програма підібраних вправ розрахована на 5 занять, яка може реалізуватися практичним психологом або класним керівником за рахунок годин спілкування.

ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

На основі проведеного дослідження були розроблені рекомендації, які дозволять педагогам і батькам стримувати агресивну поведінку підлітків:

1. Шкільному психологу проводити регулярно психодіагностичне тестування для виявлення школярів з високим рівнем конфліктності та агресивності. (Приблизно один раз на пів року.)

2. Відбирати школярів із високою конфліктністю і агресивністю та проводити тренінги направлені на зниження рівня конфліктності та агресивності.

Методичні рекомендації

1. Кращий спосіб уникнути надмірної агресивності підлітка - виявляти до нього більше уваги, любові й ласки, яких він так потребує.

2. Батьки повинні стежити за своєю поведінкою в сім'ї. Кращий спосіб виховання дітей - єдність їх дій.

3. Не можна застосовувати фізичні покарання.

4. Треба допомагати підлітку знаходити друзів. Заохочувати розвиток позитивних аспектів агресивності, а саме підприємливості, активності, ініціативності, перешкоджати їй негативним рисам, зокрема ворожості, скутості.

5. Батькам слід вважати себе відповідальними за виховання дисциплінованості своєї дитини. Якщо вона відчуває щирість у вимогах батьків, то скоріше розуміє результат їх прохання.

6. Необхідно пояснювати підлітку наслідки агресивної поведінки.

7. Враховувати у вихованні та навчанні особистісні властивості підлітка.

8. Давати можливість підлітку задовольняти потреби у самовираженні і самоствердженні.

9. Не можна поводитись жорстоко у відношенні до дитини. Це розвиває в неї саме такі схильності, що може привести до посилення агресивності у подальшому.

10. Необхідно обмежувати перегляд відеофільмів зі сценами насильства. Це ж стосується й комп'ютерних ігор.

11. Необхідно спрямовувати енергію підлітка у правильне русло, наприклад, заняття в спортивних секціях; заохочувати його до участі в культурних заходах.

12. Учителю важливо не тільки правильно оцінювати той чи інший вчинок школяра, визначати загальну спрямованість його дій, а й знати їх витoki, виявити фактори, що допомогли закріпитися небажаним вчинкам і перетворитися у стійкі форми поведінки. Це дасть змогу значно поліпшити психологічний мікроклімат у дитячих колективах, взаємовідносини вчителів з дітьми та батьками, знизити кількість порушень та правопорушень серед дітей підліткового віку.

13. Фізичні вправи та свіже повітря — найкращий спосіб розслабитись. Незначне фізичне навантаження на свіжому повітрі. Можна вийти на вулицю та пройти квартал-другий у швидкому темпі. А якщо висота будівлі дозволяє, можна по сходах спуститись пішки на десять поверхів вниз і таким же чином піднятись нагору. У крайньому разі можна просто зробити кілька глибоких вдихів біля вікна.

14. Можна представити собі порушника вашого душевного спокою в якій-небудь комічній ситуації, кумедному вигляді або безглуздій позі.

15. Ще одним методом є аналітичне відтворення події що відбулась. Для людей, мислячих раціонально, це може бути корисно, адже, осмисливши свої помилки під час бесіди, вони не допустять подібного в майбутньому. Але, як зазначають психологи, головне не зациклюватись на негативних моментах і не «накручувати» себе.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ

- 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 // *Self-efficacy 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