

Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

Факультет соціальної та психологічної освіти
Кафедра психології

ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
освітній рівень «магістр»
на тему:
АГРЕСІЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ПРОЯВУ
У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ (ПСИХОКОРЕКЦІЙНИЙ ПІДХІД)

Виконала: студентка II курсу, 263 групи
спеціальності 053 Психологія
Освітньо-професійна програма
«Психологія»

Слободенюк Н.Є.

Керівник: кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології

Байда С.П.

Рецензент: доктор педагогічних наук,
професор Кравченко О.О.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ АГРЕСИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	
1.1. Поняття «агресія»та «агресивність» у сучасній психологічній науці.....	7
1.2. Види та функції агресії у підлітковому віці.....	12
1.3. Фактори агресивності підлітків.....	22
РОЗДІЛ II. ПРОФІЛАКТИКА ТА КОРЕКЦІЯ АГРЕСИВНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	
2.1. Організація дослідження та психологічні особливості прояву агресивності у підлітковому віці у віці.....	30
2.2. Особистісно-духовно орієнтована програма профілактики й корекції деструктивної агресивності у підлітковому віці.....	41
2.3. Результати формувального експерименту з подолання деструктивних проявів агресивності підлітків.....	51
ВИСНОВКИ.....	59
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	61
ДОДАТКИ	

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. Процес розбудови незалежної демократичної України передбачає втілення в суспільну та індивідуальну свідомість загальнолюдських духовних цінностей. Важлива роль у відтворенні й трансляції культури і духовності, згідно з Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття) та Концепцією загальної середньої освіти в Україні, відводиться шкільному навчанню. Головне завдання сучасної загальноосвітньої школи українські науковці вбачають у розвитку гармонійної, високодуховної особистості, здатної до самовдосконалення та активної участі в соціальному житті країни (Г.О.Балл, І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, І.А.Зязюн, С.Д.Максименко, В.Г.Панок, Е.О.Помиткін, В.В.Рибалка та ін.).

Водночас педагогічна практика свідчить про зростання негативних проявів, зокрема агресії, серед школярів. Проблема агресивності набуває особливої гостроти у підлітковому віці, коли відбувається інтенсивне становлення життєвої позиції, переосмислюються суспільні та духовні цінності, а зустріч з невизначеним майбутнім загострює амбівалентність думок, почуттів, рис характеру хлопців та дівчат. Особистісний портрет підлітка відзначається мінливістю, поєднанням ідеалізму й цинізму, емпатійності та байдужості, толерантності та агресивності, прагненням духовного зростання і бездуховності. Загострення негативних особистісних тенденцій внаслідок дії вікових стресорів призводить до виникнення агресивних афектів, закріплення агресивних стратегій поведінки.

Агресивність у віковому аспекті аналізують А.Бандура, С.Л.Колосова, О.О.Мізерна, В.Ф.Моргун, А.О.Реан, К.В.Седих, Л.М.Семенюк, Р.Стауб. Агресію розглядають у взаємозв'язку з ворожістю (А.Басс, К.Є.Ізард), конфліктністю (Г.С.Васильєва, Є.П.Ільїн, В.С.Мерлін, М.С.Неймарк), тривожністю (В.М.Крайнюк, С.О.Ставицька), локусом контролю (Т.І.Білоус), ціннісною системою особистості (Дж.Саттон, Дж.Светтенхем, П.Сміт). Агресію, що виникає внаслідок психічних розладів, досліджують

О.О.Александров, О.Кернберг, В.В.Ковальов, А.Н.Стаценко. Існує ряд досліджень, присвячених проблемі діагностики (К.Додж, Н.Б.Михайлова, Л.М.Собчик, В.І.Шебанова, С.Г.Шебанова), а також профілактики й корекції агресивності (К.Бютнер, О.П.Лящ, О.Окклендер, І.І.Павелко, К.Фопель).

Останні світові події зумовлюють потребу розгляду проблеми агресії в контексті формування вміння конструктивно протистояти зовнішньому деструктивному впливу. Здатність особистості захистити себе, власні принципи та ідеали, не принижуючи при цьому цінність іншої людини, сьогодні слід розглядати як життєво важливу рису. В зв'язку з цим, постає необхідність переосмислення ролі агресії та більш детального дослідження її деструктивних і конструктивних проявів.

Недостатня дослідженість зазначених аспектів проблеми агресивності у підлітковому віці зумовила вибір теми магістерського дослідження «Агресія та особливості її прояву у підлітковому віці (психокорекційний підхід)».

Об'єкт дослідження – закономірності становлення та закріплення особливостей агресивності школярів підліткового віку.

Предмет дослідження – психологічні, статеві, вікові та індивідуальні особливості проявів агресивності школярів підліткового віку та її подолання шляхом розвитку духовності особистості.

Мета дослідження – визначити шляхи та засоби профілактики й корекції деструктивної агресивності у підлітковому віці.

Гіпотеза дослідження: особливості агресивності у підлітковому віці визначаються особистісними та соціальними віковими чинниками, дія яких може бути значною мірою нівельована духовною спрямованістю розвитку особистості школяра.

Відповідно до мети та гіпотези магістерського дослідження були поставлені та розв'язані такі завдання:

1. Дослідити теоретичні й методологічні підходи до вивчення проблеми агресії та агресивності, визначити види, функції, фактори агресивності особистості у підлітковому віці.

2. Експериментально визначити психологічні, статеві та вікові особливості агресивності у підлітковому віці.

3. Розробити та апробувати орієнтовану програму профілактики й корекції деструктивної агресивності у підлітковому віці.

Методи дослідження: аналіз наукових джерел, узагальнення, синтез, систематизація наукових даних, тестування, бесіда, метод мовленнєвої проєкції, метод експертного оцінювання, формувальний психолого-педагогічний експеримент, соціально-психологічний тренінг, описова статистика, метод дослідження достовірності різниці даних, кореляційний аналіз, факторний аналіз. Обробка результатів констатувального та формувального експериментів проводилася з використанням комп'ютерної техніки.

Експериментальна база дослідження – загальноосвітні навчальні заклади № 11 та № 14 м. Умань. Дослідженням охоплено 225 учнів підліткового віку. Серед них 111 хлопців та 114 дівчат.

Теоретичне значення дослідження полягає у дослідженні теоретичних й методологічних підходів до вивчення проблеми агресії та агресивності, визначині видів, функцій, факторів агресивності особистості у підлітковому віці.

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що виявлено психологічні особливості проявів агресивності учнів підліткового віку; запропоновано спеціальну орієнтовану програму профілактики та корекції деструктивної агресивності підлітків; подальшого розвитку дістало вчення про сутність та структурні компоненти агресивності.

Дані про апробацію. Матеріали магістерського дослідження доповідалися на засіданні кафедри психології та Всеукраїнських науково-практичних конференціях та семінарах: **Слободенюк Н.Є.** Агресія та особливості її прояву у підлітковому віці – психокорекційний підхід. Теорія та практика психокорекції особистості [Електронний ресурс] : електрон. зб. матер. II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Умань, 27 жовт. 2022 р.) / МОН

України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Каф. психології ; [голов. ред.: Сафін О. Д. ; редкол: Дудник О. А., Вахоцька І. О., Якимчук І. П.]. Умань, 2022. С.14-16. **Слободенюк Н.Є.** Сучасна додаткова освіта дітей – перспективна та безпечна територія дитинства. Виклики сучасної психологічної науки країн єс: перспективи інтеграції українського досвіду [збірник тез методологічного семінару лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України]. Відп. ред. В.Л. Зливков; укладачі С.О. Лукомська, О.В. Котух. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2022. С. 6-8.

Структура та обсяг магістерської роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, який містить 60 найменувань та додатків.

РОЗДІЛ І. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ АГРЕСИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ

1.1. Поняття «агресія» та «агресивність» у сучасній психологічній науці

Складність і багатогранність проявів агресивності в людській поведінці зумовили те, що на даному етапі психологічною наукою не вироблено однозначного розуміння цього явища.

В психоаналітичній традиції (О.Кернберг, Р.Мей, С.Розенцвейг, З.Фрейд) агресія розглядається широко як прагнення до незалежності, енергійне відстоювання власної думки, загальна родова наполегливість, наступ, рух уперед або проти чогось з метою підтримати виживання [34; 52].

Прибічники біхевіоріального підходу звужують коло вживання терміну «агресія» шляхом введення критерію спостережуваності й вимірюваності явища в межах реальної поведінки. Агресія визначається ними як поведінка, що несе загрозу або наносить шкоду іншому організму (А.Басс); як фізична дія або її загроза з боку однієї особи, що зменшує свободу або генетичну пристосованість іншої особи (Е. Уілсон) [11,35]; як реакція одного індивіда, що завдає іншому індивідові фізичної або моральної шкоди (А. Бандура).

Водночас Е. Аронсон, Л. Берковіц, Дж. Каган, Л.М. Семенюк, С. Фішбах наголошують на необхідності враховувати мисленнєві та емоційні процеси, що супроводжують агресивний акт, зокрема внутрішню мотивацію особистості [7; 36; 17], що створює необхідність введення у визначення агресії критерію наміру.

Однак, введення критерію наміру у визначення агресії також викликає непорозуміння через відсутність чіткого єдиного визначення поняття «намір» в сучасній науці, на що вказують Л. Берковіц, Р. Берон та Д. Річардсон, Т.Г. Румянцева [11,31; 17,27]. Особливо важко дослідити істинні наміри

агресора у випадках соціально схвалюваної агресії та коли намір суб'єктивно можна розцінити як альтруїстичний [75,25].

Оскільки суб'єктивізм виконавця та об'єкта дій при визначенні поведінки як агресивної є очевидним, прибічники нормативного підходу (А. Бандура, А. Басс, Р. Браун, Р. Сміт) пропонують виносити питання на суд спостерігача, а критерієм при цьому вважати дотримання суб'єктом соціальних норм [11]. Коли суспільних норм дотримано, поведінка не має розглядатись як агресивна, незалежно від ступеня згубності її наслідків [27].

В зв'язку з цим визначення психологічного змісту поняття «агресія» вимагає, на нашу думку, введення замість критерію наміру критерію усвідомлення нанесення шкоди. Як вказує В.А. Аверін, агресивна поведінка, перш за все, – цілеспрямована й умисна поведінка, тобто це свідома поведінка людини [2]. В такому випадку дії суб'єкта слід розглядати як агресивні, коли він усвідомлює, що своїми вчинками наносить або може нанести будь-яку шкоду іншій особі, незалежно від того, в якій формі це відбувається.

З психологічної точки зору усвідомлення значення своїх дій І.А.Кудрявцев та Н.А.Ратинова визначають як спроможність до адекватного вибору цілей і засобів їх досягнення [42]. О.Г. Дозорцева виділяє такі емпіричні критерії, що дозволяють встановити наявність у неповнолітніх принципової здатності до усвідомленої регуляції дій: здатність до абстрактного мислення, достатній рівень загальної поінформованості, можливість самостійної організації діяльності, цілеспрямована стійка поведінка в експериментальній ситуації, здатність до врахування в своїй поведінці соціальних норм, достатня соціалізованість інтересів і цінностей. Юридичним еквівалентом здатності до свідомої організації діяльності є поняття осудності [24].

В духовному контексті поняття усвідомлення особистістю морального значення своїх дій пов'язується з духовною зрілістю, принциповою здатністю до розрізнення та свідомого вибору добра або зла, що певною мірою залежить від рівня духовного розвитку особистості [33].

Відтак, не можуть вважатися агресією будь-які дії особи, скоєні у стані неосудності, а також дії людини, якщо вона не знала і не могла передбачити, що її вчинки можуть нанести іншій особі шкоду (ці дії підпадають під визначення «псевдо агресія», запропоноване Е.Фроммом [17]). В інших випадках дії, що наносять психічну або фізичну шкоду, слід вважати агресивними.

Р. Берон та Д. Річардсон підкреслюють, що про агресивні дії слід говорити лише в тому випадку, коли їх об'єктом є живі істоти [17]. Е. Фромм розглядає агресію більш широко: як заподіяння шкоди будь-яким живим та неживим об'єктам [7].

Ю.М. Орлов відзначає, що агресія може здійснюватись реально, символічно або в уяві. Прикладом символічних агресивних дій є розривання паперу, гримання дверима. Удавана агресія представляє собою програвання в умі сценарію агресивної поведінки [53,92–93].

Таким чином, в нашому дослідженні ми будемо дотримуватися такого визначення: **агресія** – це поведінка (що виражається в діях або у відсутності дій, в реальній, символічній або удаваній формі), за якої особа свідомо припускає заподіяння будь-якої фізичної чи психічної шкоди іншому або самій собі.

На сучасному етапі переважна більшість дослідників вважають за необхідне розрізнити поняття «агресія» та «агресивність» [5,13; 11,44; 16,13–15; 17; 42; 48; 50]. 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 [5,13; 82,33]. З іншого боку, як свідчить Ю.М. Антонян, агресивність особистості не обов'язково проявляється в агресивних діях [5,13].

Під агресивністю Л. Берковіц, А.О. Реан пропонують розуміти властивість особистості, яка виражається в готовності до агресії в найрізноманітніших ситуаціях [11,25]. Л. Хьюсман та Л. Ерон визначають агресивність як

схильність до поведінки, що має наміром завдати шкоди або роздратувати іншу особистість.

А.Р. Ратінов пов'язує агресивність з будовою мотиваційної сфери, специфікою системи цінностей і визначає її 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»[5]. 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 [4]. Л.Б. Колчіна окремо виділяє **агресивне ставлення** до інших, яке характеризується ворожістю, злістю, гнівливістю в сукупності з високими показниками особистісної агресивності [37].

Отже, проаналізувавши підходи вітчизняних та зарубіжних дослідників до визначення поняття агресивності особистості, ми зупинились на такому визначенні: агресивність – це психологічна властивість особистості, що характеризується внутрішньою готовністю до агресії. Агресивність має зовнішній вираз у конкретних агресивних проявах у вигляді переконань, висловлювань агресивного змісту (Д. Деніелс, Д.Дж. та Л.С. Перрі, П. Расмусен), афектів (Л. Берковіц, Г.А. Гайдукевич, Д.Дж. МакДауел, С.Л. Кравчук, Р. О'Найл, Р.Д. Даркі) [11; 20; 39], поведінки (А. Бандура, Р. Берон, С.Л. Кравчук) [17; 39].

Н.Д. Левітов окремо виділяє стан агресії, який пов'язаний із фрустрацією та характеризується гострим афективним переживанням гніву, втратою самоконтролю, імпульсивною безладною активністю, злісністю. Стан агресії може бути яскраво зовні виражений, наприклад, у забіякуватості, грубості, задерикуватості, а може мати форму прихованої недобррозичливості та озлобленості [43;44]. Відмінність між агресивним станом та агресивністю ми вбачаємо у тому, що агресивність являє собою відносно сталу особистісну властивість, в той час як стан агресії, як і будь-який інший психологічний стан,

відображає загальні особливості статичної та динамічної психічного життя на даний момент і є обмеженим в часі.

Агресію часто ототожнюють з фізичним та психічним насиллям [9,6]. Як зазначають А.М.Бандурка та А.Ф.Зелінський, поняття агресії ширше за поняття насилля. Насилля – найбільш гостра й небезпечна агресивна поведінка [9,7]. Г.Е.Бреслав відзначає таку специфічну ознаку насилля, як вихід за межі доцільності [16, 10].

Ю.М. Антонян констатує різницю між поняттями «агресивність» та «жорстокість». Жорстока поведінка як прояв жорстокості може бути визначена як навмисне й усвідомлене заподіяння іншій істоті мук та страждань заради них самих [5,11; 63]. У порівнянні з жорстокістю агресивність – поняття ширше і більш нейтральне з точки зору моралі. Агресивні дії не завжди є жорстокими, в той час як жорстокість завжди реалізується за допомогою агресії [5,8–14]. Є.К. Краснухіна зауважує, що саме зв'язок з жорстокістю створює негативну конотацію терміна «агресія» [40,56].

Отже, спираючись на аналіз наукової літератури, ми уточнили зміст понять «агресія», «агресивність», «агресивний стан», «агресивний прояв». В нашому дослідженні ми надалі будемо виходити з такого визначення агресії: агресія – це поведінка (що виражається в діях або у відсутності дій, в реальній, символічній або удаваній формі), за якої особа свідомо припускає заподіяння будь-якої фізичної чи психічної шкоди іншому або самій собі. Під агресивністю ми розуміємо психологічну властивість особистості, що характеризується внутрішньою готовністю до агресії. Агресивність має зовнішній вираз у конкретних проявах у вигляді переконань, висловлювань агресивного змісту, афектів, поведінки. Агресивність як відносно стала особистісна властивість відрізняється від стану агресії, який являє собою тимчасовий зріз психіки та проявляється у гострому переживанні гніву, втраті самоконтролю, імпульсивній безладній активності, бажанні «зірвати зло» на будь-кому, або ж у прихованій недоброзичливості та озлобленості.

Агресія та агресивність відрізняються від таких близьких за змістом явищ, як насилля, жорстокість, ворожість, булінг, асертивність, деструкція. Аналіз понять «агресія» та «агресивність» в контексті глобальних філософських категорій добра та зла, любові та ненависті, духовності та бездуховності показав необхідність розрізняти два цілком протилежні види агресивності – деструктивну та конструктивну. Якщо деструктивна агресивність є ознакою зла, бездуховності, то конструктивна агресивність має позитивний духовний зміст.

1.2. Види та функції агресії у підлітковому віці

Складність і багатогранність феномену агресії зумовлює виділення різних її видів, кожен з яких виконує особливі функції в структурі життєдіяльності особистості. На необхідність виділяти окремі види агресії вперше звернув увагу А. Басс. Дослідник запропонував розглядати агресію за трьома дихотоміями: фізична – вербальна, пряма – непряма, активна – пасивна.

С. Фішбах, розвиваючи ідею А. Басса про існування різних видів агресії, виділяв такі її види, як експресивна, ворожа, інструментальна.

Х. Хекхаузен виокремив своєкорисливу та безкорисливу, антисоціальну та просоціальну агресію [38].

К. Додж і Дж. Койє запропонували розрізняти терміни «проактивна» та «реактивна» агресія на позначення дій, які ініціюються суб'єктом або є реакцією на зовнішні подразники.

Сучасні дослідники поглибили уявлення про складну будову феномена агресії. О.М. Морозов пропонує міждисциплінарну класифікацію, згідно з якою агресія поділяється за механізмом виникнення (свідома, несвідома, афективна, індуційована), по відношенню до об'єкту впливу (пасивна, активна), за спрямованістю (соціально-, гетеро- і аутоорієнтована), за масовістю суб'єкту (індивідуальна, групова, масова), за масовістю об'єкту (індивідуальна, групова, масова), та за правовою орієнтацією («законна», незаконна) [51].

О.О. Романов виділяє такі основні ознаки для класифікації агресії: 1) спрямованість агресії на предметний або тваринний світ, на себе та на іншого, 2) спостережуваність або неспостережуваність як ознака відкритої або прихованої агресії, 3) часові ознаки, тобто міра виразності агресії за частотою проявів в часі і тривалості станів агресії, 4) просторові ознаки (де саме проявляється агресія – в школі, вдома, надворі та ін.), 5) особливості психічних дій як ознака фізичної, вербальної агресії та такої, що проявляється в думках, почуттях та ін., 6) соціальна небезпечність, за якою всі прояви агресії автор поділяє на девіантні (без юридичної відповідальності) та делінквентні (з юридичною відповідальністю) [5].

Г.Е. Бреслав пропонує класифікацію видів агресії, побудовану за багатоосьовим принципом, а саме: 1) за розділенням по спрямованості на об'єкт – гетероагресія та аутоагресія, 2) за причиною виникнення – реактивна та спонтанна агресія, 3) за цілеспрямованістю – інструментальна та цільова (мотиваційна) агресія, 4) за відкритістю проявів – пряма та непряма агресія, 5) за формою прояву – вербальна, експресивна, фізична агресія [16,16].

Тому, на нашу думку, в межах даного дослідження доречно зупинитись на тих видах агресії, які є найбільш притаманними старшокласникам, та на функціях, які вони виконують в міжособистісній взаємодії юнаків та дівчат. В ранній юності на перший план виходять такі специфічні особливості особистості, як прагнення самоактуалізації та самоідентифікації, внутрішня конфліктність, афіліативна потреба у груповій приналежності, емоційна сензитивність, на що вказують І.П. Маноха, В.Г. Панок, В.А. Прокоф'єва, Ф. Райс, Х. Ремшмідт [55; 6]. Ці вікові особливості й визначають функції агресії підлітків.

Однією з найчастіше вживаних дихотомій при аналізі агресивності є розрізнення агресії за ознакою «фізична – вербальна» [17]. Під фізичною агресією розуміють агресивні дії, що спричиняють нанесення фізичної шкоди об'єкту агресії. В якості вербальної агресії розглядають дії у вигляді негативних реплік, образ, зауважень, що наносять психічну шкоду [37]. В.Ю. Апресян розрізняє імпліцитну та експліцитну мовленнєву агресію. Експліцитно

агресивні слова несуть агресію в своєму основному лексичному значенні (брутальна лексика, дієслова, що використовуються на позначення дій, спрямованих на спричинення шкоди, слова з деструктивним семантичним забарвленням). Імпліцитно агресивні слова мають негативні конотації в своєму непрямому значенні (іронія, сарказм) [6].

В психолінгвістичній концепції, що базується на психологічній теорії діяльності (А.Н. Леонтьєв, А.А. Леонтьєв, Л.С. Виготський, Р.А. Лурія) вербальний агресивний акт розглядається як інтеріоризація вчинку, перехід, в результаті якого зовнішні за формою процеси перетворюються в процеси, що протікають в розумовому плані, при цьому узагальнюючись, скорочуючись [28]. Тому для використання вербальної агресії потрібен більш високий рівень психічного розвитку, інтелекту, ніж для фізичної. Розвиток мислення сприяє тому, що в юності зменшується кількість спонтанних фізичних агресивних дій як миттєвої реакції на подразник. Фізична агресія старшокласників здебільшого інструментальна і спрямована на встановлення контролю над жертвою, демонстрацію силової переваги, підтвердження соціального статусу.

Вербальна агресія у підлітковому віці виникає найчастіше при контактах партнерів різного статусу і служить для маніфестації або встановлення соціальної асиметрії [49]. Інша функція вербальної агресії в юнацьких міжособистісних взаємодіях полягає в провокації партнера [52].

В ряді експериментів було виявлено більшу схильність учнів до фізичної агресії порівняно з дівчатами, особливо це стосується найбільш жорстоких форм фізичної агресії [41]. З точки зору теорії ролей, різниця в показниках агресії між дівчатами та хлопцями пояснюється різними соціальними ролями, які приписують чоловікам та жінкам [60].

Ті ж аргументи використовують для пояснення статевої різниці у застосуванні прямої та непрямой агресії. Під прямою агресією розуміють дії, безпосередньо спрямовані на заподіяння шкоди об'єкту. Під непрямую агресією розуміють дії суб'єкта, які не наносять шкоду об'єкту безпосередньо, але призводять при цьому до негативних для об'єкта агресії наслідків. У підлітковому

віці зростає відсоток непрямой агресії, що пов'язано з засвоєнням поведінкових норм, розвитком абстрактного мислення, широким репертуаром моделей поведінки, а також намаганням не привертати увагу оточуючих до свого внутрішнього світу, емоцій, почуттів [25]. Використання прямої та непрямой агресії у підлітковому віці розрізняється й функціонально – якщо непряма агресія частіше має на меті помсту, прагнення досягти стану психічної пригніченості, розгубленості жертви та відчутти потаємний тріумф, то пряма агресія використовується у ситуаціях відкритої конфронтації, іноді навіть з метою підсилення цієї конфронтації, підкреслення психологічної дистанції між агресором та жертвою.

В.В. Знаков та Л.А. Радзиховській в залежності від спонтанності агресивних актів виділяють спонтанну та відкладену, заплановану агресію. Відкладена агресія використовується в тих випадках, коли напад на суперника одразу в момент виникнення протистояння виявляється неможливим. Як різновиди відкладеної розглядають стандартизовану та ритуалізовану агресію. Особливостями стандартизованої агресії є те, що про сутичку відомо обом сторонам конфлікту, всі дії суперників підпорядковуються неписаному «кодексу честі», який регламентує дії сторін. Функція стандартизованої агресії – відновлення справедливості, порушеної однією із сторін, та встановлення міжгрупової ієрархії. У випадку ритуалізованої агресії про сутичку також попереджається заздалегідь, після чого має місце тривалий підготовчий період. Найчастіше до реальної фізичної сутички справа не доходить, але навіть якщо вона відбувається, діють за попередньо обговореними правилами і суттєвої шкоди один одному не наносять. Головною ознакою ритуалізованої агресії є те, що вона позбавлена ворожості та жорстокості. Її основна функція – зняття (абреакція) напруги, пов'язаної з заборонаю реального насилля. Інколи ритуалізована агресія стає даниною традиції, частиною молодіжної субкультури [22,48–52; 31].

Ритуалізовані агресивні дії знаходяться на межі двох інших видів агресії – реальної та удаваної. Ці види розрізняють у відповідності до того, програється

сценарій агресивної поведінки в реальному житті, чи лише в уяві суб'єкта [28]. Функцією удаваних агресивних дій є зняття напруги, викликані негативними почуттями, послаблення почуття провини [53,92–93], корекція самооцінки. С.А. Завражин зазначає, що зазвичай в дитинстві та в юнацькому віці матеріалом для агресивного фантазування служать психотравмуючі ситуації [28,47–48].

У відповідності до того, чи спрямовується агресія безпосередньо на об'єкт або зміщується на інші об'єкти, розрізняють незміщену (безпосередню) та зміщену агресію. Серед найбільш деструктивних проявів зміщеної агресії у підлітковому віці А.М.Бандурка та А.Ф.Зелінський розглядають вандалізм як агресію проти соціуму [9,20].

А.К. Міхальська як один з різновидів зміщеної агресії пропонує розглядати «неперехідну агресію, спрямовану на відсутній об'єкт. Неперехідна агресія спрямована «навколо», на все навкруги, «розсіяна» (наприклад, брутальні слова, спрямовані ні до кого, нарікання на життя). Її причиною є погіршення емоційного стану, загальне незадоволення життям, почуття загрози, що походить від суспільства [49].

У відповідності до фізіологічно зумовленої здатності індивіда усвідомлювати власні агресивні дії, Ю.Б. Можгінський пропонує виділяти патологічну та непатологічну агресію й агресивність. Непатологічна форма агресивності є наслідком несформованості вищих соціально-психологічних властивостей особистості, невірних поведінкових установок, слабкої правосвідомості, викривлення в системі ціннісних орієнтацій. Патологічна агресія пов'язана з якісними змінами поведінки, зумовленими хворобливими змінами психічної діяльності. Це агресивна поведінка з наявністю надцінних ідей помсти, ненависті, образи, садистична агресія [50,51–52].

Залежно від кількості суб'єктів, представлених в одному агресивному акті, розрізняють індивідуальну, групову та масову агресію [51]. В. Пилипенко та О. Волянська називають групову агресію одним з найпоширеніших проявів підліткової та юнацької агресивності [57,18]. Функція групової агресії учнів

найчастіше полягає в ідентифікації власної приналежності до групи (жертвами такої агресії найчастіше стають ті, хто чимось відрізняється – національністю, релігією, зростом, віком, поведінкою) [8]. Причетність до агресивної групи дозволяє відчувати підтримку, захист, надає можливість користуватися груповою силою та владою для досягнення власних цілей.

Агресивною філософією відзначаються певні неформальні молодіжні угруповання: панки, сатаніти, неонацисти. В даному випадку агресія має світоглядну функцію: очищення країни, світу від «людського непотребу», протест проти існуючої суспільної моралі та культури [22]. Але більш поширеною сферою реалізації агресії у молоді Л.А. Волошина вважає не власне неформальні угруповання, а анонімне середовище. Вона аналізує мотиви так званого «полювання на беззахисних», серед яких найбільш поширеним є самоствердження, мотив тривоги за власне майбутнє, групова солідарність [19,16].

Можлива агресія всередині підліткової групи. Вона спрямована на регулювання стосунків, встановлення чи збереження певного «порядку» [44]. Б. Крейхі наводить дані про те, що в молодіжних бандах може бути наявною фізична та сексуальна агресія по відношенню до дівчат з боку представників чоловічої статі, що пояснюється уявленнями про ідеали мужності, роль жінки [41].

У відповідності до того, співпадають чи не співпадають суб'єкт і об'єкт агресії, розрізняють ауто- та гетероагресивну поведінку. Фізична аутоагресія у підлітковому віці має місце здебільшого в стані афекту у зв'язку з надзвичайними негативними життєвими обставинами або емоційною нестійкістю особистості. Приводом до аутоагресії може бути сварка, образа, „самозахист” від брутального впливу оточуючих, бравада, відсутність близьких людей [44]. Р. Мей виділяє фізичну аутоагресію, що виникає як розрядка ярості внаслідок відчуття власного безсилля, як помста собі та оточуючим за власну неспроможність змінити ситуацію. Крайнім проявом фізичної аутоагресії є спроби самогубства [52,25].

Гетероагресія підлітків може застосовуватися по відношенню до старших, однолітків та молодших. Агресія по відношенню до молодших зазвичай виражається в насмішках, запотилічниках, деколи у відбиранні особистих речей та грошей і є засобом глузливої і поблажливої демонстрації своєї вікової переваги і фізичної сили [44]. Агресія підлітків по відношенню до дорослих часто має на меті визначення межі дозволеного і має демонстративні ознаки. Агресія деяких хлопців буває спрямованою на окремого дорослого – найчастіше при кримінальній поведінці, яка здійснюється молодіжною групою [52].

З точки зору цілей, які переслідує агресор, А. Басс, С. Фішбах, У. Хартуп, Е. Аронсон, Ф.С. Сафуанов пропонують розподіл на ворожу та інструментальну агресію (відповідно ціннісно-раціональна та цілераціональна за термінологією В. Пилипенка та О. Волянської) [7; 17; 57]. Термін „ворожа агресія” застосовують до тих випадків, коли головною метою агресора є заподіяння страждань жертві [17,31]. Термін „інструментальна агресія” характеризує такі випадки, коли агресор переслідує цілі, не пов’язані з заподіянням шкоди, а використовує агресивні дії як інструмент для здійснення власних бажань [17,31]. Інструментальні агресивні прояви можуть виконувати різні функції, являючи собою: 1) засіб досягнення мети; 2) засіб психологічної розрядки, зниження відчуття напруги та стресу, заміщення блокованої потреби; 3) задоволення потреби в самореалізації і самоствердженні, отримання відчуття сили та контролю; 4) шлях підвищення соціального статусу; 5) розвагу, спосіб розвіювання нудьги; 6) отримання матеріального зиску [42,22–23]. Ф.С. Сафуанов поділяє інструментальну агресію на операціональну, коли неагресивна мета досягається агресивним способом та цільову, за якою реалізується агресивна мета, що підкорена неагресивному мотиву [31].

Як зазначає Н.В. Алікіна, і ворожа, й інструментальна агресія тісно взаємопов’язані з’єднуючою їх ланкою – емоційним ставленням до іншої людини. У випадках ворожої агресії емоційне ставлення до іншої людини проявляється в сильнішому чи слабшому переживанні її негативної цінності.

Емоційне ставлення до іншого у випадках інструментальної агресії характеризується відсутністю вираженого переживання цінності іншої особистості взагалі.

Таким чином, аналіз функцій різних видів агресивності у підлітковому віці показав, що агресія учнів може виконувати як деструктивні (самоствердження та підвищення статусу за рахунок інших, встановлення контролю, психологічної дистанції, помста, розвіювання нудьги шляхом руйнування та знущання, ідентифікація з деструктивною групою, зняття емоційної напруги у деструктивних діях) так і конструктивні функції (відстоювання почуття власної гідності та значущості, намагання позитивно впливати на ситуацію, регулювання стосунків, вирішення конфліктної ситуації, вдосконалення себе та інших, досягнення мети, захист себе та близьких, власних поглядів та ідеалів, встановлення позитивної групової та статевої ідентичності, абреакція емоційної напруги у діях з недеструктивним змістом).

Наявність як позитивних, так і негативних функцій агресивності зумовлює розрізнення за функціональною ознакою деструктивної та конструктивної агресивності.

С. Розенцвейг, виходячи з власного розуміння агресії як руху вперед з метою підтримки виживання, у випадку конструктивної агресії говорить про відсутність перешкод по відношенню до виживання індивіда, а отже, і відсутність шкоди з його боку по відношенню до інших індивідів та об'єктів, а у випадку деструктивної – про якісно протилежну ситуацію.

Г. Паренс визначає недеструктивну агресію як наполегливу неворожу самозахисну поведінку, спрямовану на досягнення мети і тренування [56,12–13].

За А. Менегетті, позитивна агресивність являє собою ствердження особистістю самої себе, реалізацію інстинкту самозахисту, зростання. Негативна ж агресивність спрямована на досягнення статичної ситуації зверхності. Найгірший вплив агресивності проявляється тоді, коли наділений її силою інстинкт несе в собі виключно руйнування як звичку до смерті [46,175–179].

Р. Мей серед деструктивних проявів сили називає експлуатацію, маніпуляцію та суперництво, через яке одна людина підіймається вище не завдяки власним досягненням, а тому, що інша опускається нижче. Основною ознакою деструктивної агресивності є відсутність комунікації, небажання встановлювати позитивний контакт з іншою особою. Навпаки, конструктивне застосування сили сприяє єднанню з іншою людиною. Воно проявляється в інтеграції на основі антитези та синтезу (наприклад, в ситуації конструктивної критики), та в турботі як в силі, що застосовується для іншого. Конструктивна агресія включає в себе прорив через перепони з метою встановлення стосунків, конфронтацію з іншим без прагнення завдати болю, але з прагненням проникнути в його свідомість, відбиття сил, що шкодять чийсь цілісності, актуалізацію своєї власної особистості і своїх власних ідей у ворожому оточенні, подолання перепон для зцілення. Конструктивно агресивну особистість відрізняє глибоке співчуття до інших, фізична мужність, здатність до ризику та існування на межі, активна громадянська позиція, здатність чужі інтереси поставити вище власних [52].

В.І. Полтавець, В.С. Первий, С.В. Жабокрицький розглядають конструктивну, деструктивну та дефіцитарну агресію. Конструктивна агресія пов'язується ними з готовністю індивіда протистояти шкідливим впливам, а також з творчою активністю особистості, здатністю до розвитку нових ідей і втіленню їх у життя. При деструктивній агресивності активність індивіда деформована, тому його діяльність носить руйнівний по відношенню до оточуючих характер. Дефіцитарна агресія характеризується низьким рівнем активності, зниженням здатності до творчості, астеничними та депресивними станами, аутоагресією [58,5].

Підсумовуючи аналіз поглядів науковців на проблему деструктивної та конструктивної агресивності, можна стверджувати, що ознаками деструктивної агресивності є егоцентризм, самоутвердження всупереч усьому і за рахунок цілого, байдужість, пристрасть до панування та руйнування, ворожість, мстивість, лють, задиркуватість, відгородження від іншої людини, заперечення

її позитивної цінності, нехтування, небажання встановлювати позитивний контакт, деспотизм. Ознаками конструктивної агресивності є вихід за межі власного егоїзму, відчуття єдності з іншою людиною, відсутність ворожості та прагнення завдати болю, здатність до співчуття, до самоспонування та самопримусу, а також виховного спонування та примусу по відношенню до іншої людини, мужність, здатність поставити чужі інтереси вище власних та віддавати себе, актуалізуючи благородні цілі та цінності, готовність протистояти шкідливим впливам, здатність до розвитку та втілення в життя нових ідей, готовність до ризику.

Спираючись на вищевказане, в якості основного критерію деструктивності або конструктивності агресивності можна виділити позитивне чи негативне ставлення особистості до себе та до інших, яке реалізується в тих чи інших агресивних діях.

Таким чином, у підлітковому віці агресивність проявляється у таких дихотоміях, як фізична-вербальна, пряма-непряма, спонтанна-відкладена, реальна-удавана, незміщена-зміщена, усвідомлювана-неусвідомлювана, контрольована-імпульсивна, патологічна-непатологічна, індивідуальна-групова, ворожа-інструментальна, гетеро-аутоагресивність. Агресивність підлітків може виконувати як деструктивні (самоствердження, підвищення статусу, встановлення контролю, психологічної дистанції, помста, розвіювання нудьги, ідентифікація з деструктивною групою, зняття емоційної напруги у деструктивних діях) так і конструктивні функції (відстоювання почуття власної гідності та значущості, намагання позитивно впливати на ситуацію, регулювання стосунків, вирішення конфліктної ситуації, вдосконалення себе та інших, досягнення мети, захист себе та близьких, власних поглядів та ідеалів, позитивна групова та статеві ідентифікація, абреакція емоційної напруги у діях з нейтральним або конструктивним змістом), що зумовлює розрізнення за функціональною ознакою деструктивної та конструктивної агресивності. Існує тісний взаємозв'язок між здатністю до конструктивної агресії та духовним розвитком, який, з одного боку полягає в залежності здатності до конструктивної

агресивності від рівня духовного розвитку (духовно розвинена особистість, по-перше, здатна розрізняти добро та зло у своїх діях, по-друге, характеризується наявністю відчуття єдності з іншими, зі світом в цілому, і це гальмує деструктивні прояви в її поведінці), а з іншого – в залежності духовного розвитку від здатності застосовувати конструктивну агресію по відношенню до себе та до інших у вигляді спонуки та примусу. Бездуховність пов'язана як з деструктивною агресивністю, так і з дефіцитарною агресивністю як ознакою безхарактерності та безвілля.

1.3. Фактори агресивності підлітків

Знання факторів, що зумовлюють агресивність у підлітковому віці, є важливою умовою корекції, оскільки дозволяє точніше виявити джерело агресивності та шляхи її закріплення. Дослідженню факторів, що впливають на розвиток агресивності, приділяють увагу Л. Берковіц, Р. Берон, О.Б. Бовть, А.Ю. Дроздов, С.В. Жабокрицький, С.Л. Кравчук, Б. Крейхі, О.Ю. Михайлова, Ю.Б.Можгінський [3; 11; 14; 17; 39].

Розглядаючи фактори, що зумовлюють агресивність особистості, дослідники дотримуються різних класифікацій. Е. Стауб виділяє в основі агресивної поведінки підлітків індивідуальні, психологічні, соціоетичні та культурні фактори.

О.Ю. Михайлова, Т.Р. Морозова розглядають агресію як результат впливу біологічних (генотип, морфофункціональні утворення, церебротип), формально-динамічних, психологічних і соціально-психологічних факторів [47].

С.Г. Шебанова виділяє такі групи факторів агресивності: біологічні, макросередовища та мікросередовища та індивідуально-особистісні.

О.О. Романов виділяє спадково-характерологічні, резидуально-органічні, соціально-побутові, ситуаційні фактори агресивності дітей [58].

В.І. Полтавець, В.С. Первий та С.В. Жабокрицький розділяють фактори агресивності особистості на екзогенні та ендogenousні. Серед ендogenousних

дослідники виділяють: а) біологічні, фізіологічні та патологічні зрушення в організмі (хромосомні аномалії, соматичні та психічні захворювання, патології лімбічної системи, лобних часток головного мозку, симпатичної нервової системи; б) аверсивні (біль, дискомфорт, фізичні навантаження, емоційне перенапруження; в) особистісні (недостатня впевненість у собі, низька або завищена самооцінка, прагнення до самоствердження, жага панування, тривожність або навпаки низький ступінь усвідомлення тривоги). Серед екзогенних виділяють: а) сімейні (неконструктивні стилі виховання, негативізм по відношенню до дитини, насильство між батьками); б) соціальні (атакуюча поведінка іншої людини, провокації, негативні установки, в) індивідуальні (вживання алкоголю, наркотичних речовин); г) зовнішні детермінанти агресії, такі, як спека, тіснота, шум, забруднене повітря [58].

Н.В. Алікіна виділяє внутрішні та зовнішні фактори, групуючи їх таким чином: 1) соціально-економічна і політична організація суспільства; 2) моральні норми поведінки соціуму; 3) умови мікросередовища (родинного оточення, кола знайомих, однолітків); 4) характер і система виховання; 5) вікові та індивідуально-психологічні особливості; 6) соматичне неблагополуччя, послаблене здоров'я, психічні захворювання; 7) фізичні умови навколишнього середовища; 8) специфічний вплив алкоголю та наркотиків [54].

О.Ю. Дроздов розподіляє фактори, що зумовлюють агресивність підлітків на дві групи: 1) фактори, що залежать від демографічних та особистісних характеристик та 2) фактори, що діють завжди і на всіх [25]. В другій групі дослідник виділяє соціально-психологічні фактори (вплив сім'ї, системи освіти, групи однолітків, підліткової та юнацької субкультури, ЗМІ та комп'ютерних технологій), соціальні фрустратори сучасності (рейтинг цінностей в сучасній Україні, розбіжність між офіційними цінностями та можливістю їх досягнути, соціальний статус родини), а також ситуативні фактори (умисна агресія іншої особи, антипатія до об'єкта агресії, помста, конфлікт, висока температура, предмети, пов'язані з агресією, військові дії, конкуренція, поганий настрій, знаходження у нетверезому стані) [25].

О.Б. Бовть виділяє такі групи факторів: 1) ціннісно-нормативна підсистема особистості (потреби, цінності, інтереси, прагнення, цілі, установки, наміри); 2) інструментальна підсистема (риси характеру, темперамент, функціональні можливості, знання, способи дій та реагування); 3) керівна підсистема (самосвідомість, що включає самооцінку та рівень домагань; воля, самоконтроль, саморегуляція). Окремо дослідник виділяє такі фактори, як фізичні умови навколишнього середовища, вплив мас-медіа та комп'ютерних ігор, характер та система сімейного виховання, умови мікросередовища (спілкування з однолітками та вплив особистості педагога), вікові та індивідуально-психологічні особливості [11].

Незважаючи на те, що фактори агресивності залишаються практично незмінними протягом життя, можна припустити, що дія цих факторів, а також їхня значущість буде відрізнятися на різних етапах онтогенезу, оскільки будь-які зовнішні впливи сприймаються особистістю опосередковано, через призму власного світосприйняття, яке в процесі розвитку зазнає змін. Тому аналіз факторів, що зумовлюють агресивність у підлітковому віці, слід проводити з урахуванням вікової специфіки підліткового віку. Центральними новоутвореннями підліткового віку є усвідомлення себе як цілісної, багатовимірної особистості, готовність до життєвого самовизначення, прагнення до самовиховання, формування світогляду та моральних переконань [12; 38]. В.В. Зеньковський характеризує юність як час вибору шляху життя і складання планів, величезних задумів, утопій та героїчних рішень [30]. Підвищення рівня організації і саморегуляції організму призводить до збільшення емоційної чутливості, але паралельно зростають і можливості психологічного захисту [15].

Актуальною залишається перебудова взаємин з дорослими, прагнення звільнитися від контролю та опіки батьків, продовжується процес переорієнтації спілкування з дорослих на ровесників. Водночас відмічається потреба підлітків у довірливому спілкуванні з дорослими, у розумінні та підтримці, у можливості наслідувати старших [13,75–79].

Серед особистісних факторів найменше віковому впливу підлягають психофізіологічні (патологічні, фізіологічні та біологічні) чинники агресивності. Їх вплив є тривалим в часі та майже незмінним, хоча може посилюватися в кризові вікові періоди [16,23]. До них дослідники відносять гормональний дисбаланс [11], ранні органічні ураження (порушення функціональної активності гіпоталамно-гіпофізарно-гонадної системи, дисфункції кори головного мозку, півкульовий дисбаланс) [17], черепно-мозкові травми, порушення механізмів нервової діяльності [16,21], деякі психічні та фізичні захворювання (аутизм, епілепсія, шизофренія) [50,44]. Дія цих чинників в ранній юності підсилюється за рахунок набуття ними вторинних, соціально зумовлених ознак [16,21], хоча варто зазначити, що їх вплив може не лише посилюватися, а й послаблюватися за рахунок соціальних детермінант.

Існують дані, що свідчать про статеву детермінованість агресивності [45]. З біологічної точки зору причину більшої агресивності чоловіків пояснюють особливостями гормональної системи. Водночас останні дослідження свідчать про домінуючу роль соціальних чинників у засвоєнні агресивності різними статями.

В ряді досліджень відмічається зв'язок агресивності з рівнем освіти та інтелекту дітей і юнаків [3]. Н.М. Платонова звертає увагу на те, що причиною схильності до агресії нерідко є недостатньо розвинена мовленнєва регуляція, тобто нерозуміння своїх переживань та невміння формулювати їх на словах, схильність програвати афекти в діях, слабкий розвиток рефлексії [3]. Інтелектуальні особливості тісно переплітаються з життєвим досвідом, зокрема когнітивна обробка інформації, пов'язаної з застосуванням агресії протікає швидше у тих осіб, які мають більший соціальний досвід.

Серед особистісних властивостей, що мають відношення до проявів агресивності, дослідники вказують на дратівливість [17], імпульсивність, надмірно високу або, навпаки, низьку сензитивність [3,77], емоційну нестійкість, домінантність і жорстокість, авторитаризм, ворожість [3,77], атрибуцію ворожості [17], а також знижений фон настрою [3,77], тривожність

[14], сором'язливість [57,13], екстернальний локус контролю [16,32–33], низьку адаптивність, схильність до швидкого формування стійких поведінкових стереотипів, ригідність [3]. Агресивно орієнтовані особистості відрізняються нерозвиненістю моральних уявлень, нечутливістю до переживань інших, викривленою уявою про емоційні стани оточуючих, невмінням виражати співчуття іншому, нездатністю уявляти та передбачати негативні переживання можливих жертв [38].

Перехід від зовнішньої до внутрішньої моралі, що бере свій початок у підлітковому віці, спричиняє духовну кризу, яка характеризується невизначеністю моральної та духовної позиції, переосмисленням пасивно засвоєних в дитинстві цінностей та ідеалів, що може спричинити тимчасове експериментування з різними формами поведінки, зокрема агресивної. В значної частини підлітків духовна криза проявляється в профанації будь-яких цінностей, навіть цінності людського життя, блюзнірському ставленні до заборонених тем, яке на побутовому рівні визначається як «відсутність будь-чого святого»[2].

Основними соціальними факторами, що мають визначальний вплив на становлення та закріплення особистісної агресивності в дитячому та юнацькому віці, дослідники вважають вплив сім'ї та школи. На вплив сім'ї у становленні та закріпленні агресивності звертають увагу Л.А. Волошина, А.С. Кочарян, Т.Р. Морозова, П.А. М'ясоїд, Н.М. Платонова, І.О. Фурманов, С.Г. Шебанова.

Серед сімейних факторів агресивності називають низький матеріальний рівень сім'ї [4,354–355; 7,22], антисоціальний образ життя батьків [35], наявність конфліктних, дисгармонійних стосунків між членами сім'ї [3, 19; 35,80–81,83; 36; 57,13], фізичне або сексуальне насилля по відношенню до дитини [3,74], неповний склад сім'ї [35], невірний стиль виховання, неадекватні покарання [36]. Сімейні фактори впливають на закріплення особистісної агресивності через фрустрацію потреби дитини в турботі та прихильності; нехтування інтересами дитини; жорстоке ставлення, культ сили в сім'ї; фіксацію дитини на травматичних обставинах у зв'язку з насиллям або ж втратою одного з батьків через смерть або розлучення; формування відчуття

невпевненості через нездатність батьків постояти за себе та за дитину; ускладнення нормального розвитку моральної свідомості за недостатнього впливу батька; блокаду потреби в самореалізації та самостійності; неузгодженість вимог до дитини з боку батьків та відсутність чіткого розуміння норм поведінки; стресову ситуацію, пов'язану зі скупченістю, неможливістю побути на самоті; нудьгу, недостатність стимулів [3,74–75].

У підлітковому віці послаблюється значення батьків як моделей для засвоєння зразків агресивної поведінки. Якщо батьки не готові до цього і намагаються силоміць контролювати дитину, це може провокувати негативізм та агресію як по відношенню до самих батьків, так і до інших дорослих через механізм проекції [8].

В цьому віці зростає вплив позасімейних інститутів, зокрема школи, на становлення та закріплення агресивності. Вплив школи на становлення та закріплення дитячої агресивності розглядають А.К. Міхальська, Д. Спілман, Е. Стауб, Є.В. Юркевський та ін.

Д. Спілман та Е. Стауб звертають увагу на зв'язок між агресивністю учнів та стилем вчительсько-учнівської взаємодії. В школах, в яких спостерігається високий рівень агресивності учнів, більш звичними для вчителів та адміністрації є безпідставні жорстокі покарання дітей, саркастичне та зневажливе ставлення, приписування учням негативних рис. Адміністрація в цих школах приділяє мало уваги вихованню дітей, байдужа до проблем, що виникають в учнівському середовищі. Характеризуючи вчителів, учні шкіл, в яких зафіксовано високий рівень агресивності, відмічають, що ті «вважають, що всі діти погані, постійно кричать без причини», «знущаються».

Агресивність учнів може виникати внаслідок відчуження від дорослих, зокрема вчителів, через брак турботи про дитину, невміння та небажання налагоджувати тісні міжособистісні зв'язки з дітьми. Відчуження, що виникає через байдужість оточуючих до проблем молоді, на думку В.Г.Степанова, призводить до закріплення егоїстичної світоглядної позиції [42].

На закріплення агресивного світогляду впливає загальна атмосфера школи, зокрема агресивний конкурентний стиль навчання, що подекуди сьогодні запроваджується в школах. Атмосфера змагання, страх залишитися аутсайдером, прагнення будь-якою ціною «пробитися» формують надмірну напористість, егоцентризм, нездатність до кооперації та співпереживання, допомоги іншим, ворожість, надання переваги матеріальним цінностям, агресивність.

В ряді досліджень рівень агресивності особистості розглядається в залежності від макросередовищних факторів. Низка праць присвячена дослідженню впливу засобів масової інформації, зокрема телебачення, на розвиток агресивності [7; 41; 50]. Б. Крейхі описує такі механізми впливу медіа-насилля на підвищення рівня агресивності: 1) підсилення збудження, 2) активізація думок та почуттів агресивного характеру, 3) засвоєння нових агресивних сценаріїв 4) послаблення внутрішньої заборони на агресію, 5) зниження чутливості до страждань жертви, 6) формування уявлення про реальність як про ворожу та агресивну [41,136–143]. Водночас науковці зауважують: те, яким чином особа сприймає побачене на екрані, значною мірою залежить від її індивідуальних якостей, диспозицій, а також від загальної соціальної ситуації, в якій вона перебуває [22,53–60; 41,123–125]. У. Шрем, Дж. Лайл та Е. Паркер дійшли висновку, що якщо у підлітка або юнака не відмічається схильності до агресії, якщо в сім'ї він оточений любов'ю та турботою, якщо він добре вписується в групу однолітків, то імітація насилля, побаченого ним у кіно, практично виключена. І навпаки, за свідченням І. Блунтера та П. Хаузера, демонстрація насилля та злочинства позначається особливо болісно у середовищі, де послаблений вплив інститутів сім'ї, школи, церкви, сусідства [41,124–125].

Отже, теоретичний аналіз дозволив нам виділити такі фактори агресивності у підлітковому віці: 1) особистісні, які включають в себе психофізіологічні детермінанти агресивності, рівень розвитку інтелекту та життєвий досвід, особливості розвитку самосвідомості, наявність специфічних рис характеру

особистісну спрямованість, особливості духовного розвитку; 2) соціальні, які поділяються на фактори мікросередовища (вплив сім'ї, школи та учителя, групи однолітків) та макросередовища (вплив на розвиток агресивності ЗМІ, телебачення, комп'ютерної та відеоіндустрії, особливості розвитку суспільства та суспільні цінності й ідеали). На дію зазначених факторів накладається вікова специфіка підліткового віку, яка забезпечує активне вибіркоче сприйняття соціальних факторів та специфічне переломлення особистісних факторів, а також зумовлює різний ступінь їх значущості для закріплення агресивності.

РОЗДІЛ II. ПРОФІЛАКТИКА ТА КОРЕКЦІЯ АГРЕСИВНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

2.1. Організація дослідження та психологічні особливості прояву агресивності у підлітковому віці

З метою з'ясування психологічних особливостей агресивності учнів підліткового віку нами був проведений констатувальний експеримент, в ході якого досліджувались види агресивності, її зв'язок з іншими особистісними властивостями, а також статеві та вікові особливості агресивності старшокласників.

Дослідженням охоплено 225 учнів віком 12-14 років. Серед них були учні 7-9 класів (111 хлопців та 114 дівчат).

Констатувальний експеримент проводився в три етапи.

На *першому* етапі здійснювалося обґрунтування експерименту, відбиралися методи та методики дослідження.

На *другому* етапі досліджувалися психологічні особливості підліткової агресивності у горизонтальному, діяльнісному, вимірі та у вертикальному, соціально-психолого-індивідуальному, вимірі.

На *третьому* етапі здійснювалась статистична обробка даних, проводився всебічний аналіз отриманих результатів.

З метою відбору надійних та валідних методів діагностики агресивності підлітків нами був здійснений аналіз існуючих методик, в ході якого виявлено, що основним методом діагностики агресивності в дослідженнях українських психологів виступає метод тестів. З тестових методик найчастіше використовується Методика діагностики показників та форм агресії А. Басса-А. Даркі, Методика діагностики рівня агресивності А. Ассінгера [36], методики «Агресія» та «Особистісна агресивність та конфліктність» (автори Є.П. Ільїн та П.А. Ковальов) [32], Фрайбурзький особистісний опитувальник [22].

Аналіз індексу агресивності за методикою А. Басса - А. Даркі дозволив встановити, що для більшості учнів підліткового віку притаманними є середні показники мисленнєвої агресивності (137 чол., 61 %). В той же час високі показники мисленнєвої агресивності також є притаманними для досить значного проценту респондентів (70 чол., 31 %). Низькі показники виявились властивими для 18 респондентів (8 % від загальної кількості) (рис. 2.1).

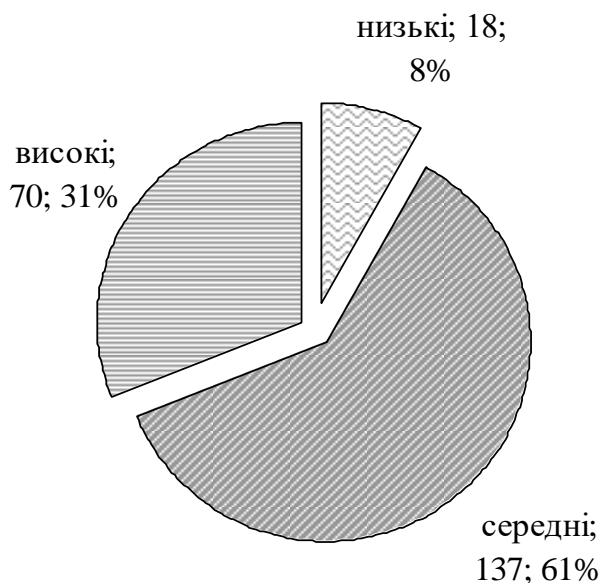


Рис. 2.1. Співвідношення показників мисленнєвої агресивності

В ході виконання факторного аналізу за методом головних компонентів було виявлено, що всі розглянуті нами показники агресивності формують один спільний фактор (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Факторна матриця для фактору мисленнєвої агресивності

Показники мисленнєвої агресивності			
Вербальна агресія	Фізична агресія	Непряма агресія	Індекс агресивності
0,708	0,540	0,509	0,845

Проаналізувавши факторні навантаження для кожної шкали, ми з'ясували, що основним показником, який пов'язаний з мисленнєвою агресивністю у

підлітковому віці, є вербальна агресія. Таким чином, вербальна агресія є найбільш припустимим для підлітків проявом агресивності на потребнісно-мотиваційному рівні. Однак, слід зазначити, що фізична агресія також є притаманною для великої кількості учнів і в багатьох випадках (особливо це властиво хлопцям) вона виступає в якості основного прояву агресивності.

Аналіз факторної матриці (факторні навантаження для шкал конструктивної та деструктивної агресії дорівнюють 0,333 та 0,466 відповідно), а також взаємних кореляцій між індексом агресивності та шкалами конструктивної й деструктивної агресії (див. додаток А) засвідчив, що високі показники мисленнєвої агресивності в ранньому юнацькому віці частіше є деструктивними, ніж конструктивними.

Це підтвердилось також при порівнянні показників шкал потребнісно-мотиваційного компоненту з показниками шкал операційно-результативного компоненту (додаток А). Зокрема, було виявлено, що уявлення учнів про легітимність фізичної агресії позитивно корелює з зовнішньо вираженими деструктивними поведінковими проявами ($r = 0,185^*$) та негативно – з конструктивними ($r = -0,145$).

Ці дані узгоджуються з виявленими нами функціями фізичної агресії старшокласників – встановлення контролю та демонстрація силової переваги. Тож, деструктивний характер фізичної агресивності підлітків вимагає впровадження корекційних заходів з її гальмування шляхом переведення фізичної активності в конструктивну діяльність (спорт, фізична праця), формування уявлень про неприпустимість застосування фізичної сили по відношенню до іншої особи. Вербальна агресія може бути як конструктивною, так і деструктивною, кореляції між цими показниками є несуттєвими.

Перевірка наявності кореляційного зв'язку між індексом агресивності та індексом ворожості виявила, що у підлітковому віці ці два феномени позитивно пов'язані між собою ($r = 0,171^*$). Позитивний зв'язок забезпечується за рахунок такого показника індексу ворожості, як підозра.

Виявлено достовірну кореляцію між індексом агресивності та шкалою негативізму (додаток А). В ранній юності частині дітей все ще притаманні такі специфічні ознаки підліткової кризи, як гіпертрофоване прагнення незалежності, бунт проти авторитетів, критичне переосмислення цінностей, негативізм, що слід враховувати у виховній та психокорекційній роботі (вона не повинна носити ознак моралізаторства, повчальності).

Дослідження **операційно-результативного** компоненту агресивності включало аналіз реальної агресивної поведінки респондентів, відомості про яку були отримані за допомогою експертного оцінювання. Воно показало, що для більшості хлопців та дівчат притаманними є середні показники проявів агресії в поведінці (126 чол., 56 %). Низькі показники властиві 20 піддослідним (9%), високі – 79 учням (35 %) (рис. 2.2).



Рис. 2.2. Співвідношення показників поведінкової агресивності

Таким чином, часті прояви агресивності в поведінці є характерними для третини піддослідних. Щоб з'ясувати, деструктивний чи конструктивний характер мають агресивні поведінкові прояви підлітка, ми порівняли показники шкал конструктивної та деструктивної агресії, а також проаналізували факторну матрицю поведінкової агресивності. Аналіз факторної

матриці показав, що факторне навантаження для шкали конструктивної агресії дещо вище, ніж для шкали деструктивної агресії (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Факторна матриця для фактору поведінкової агресивності

Показники поведінкової агресивності		
Конструктивна агресія	Деструктивна агресія	Індекс агресивності
0,824	0,710	0,999

Аналіз частоти показників конструктивних та деструктивних поведінкових проявів також засвідчив, що високі показники конструктивної агресивності є властивими для більшої кількості учнів, ніж деструктивної (якщо високі показники конструктивної агресивності є характерними для третини учнів, то високі показники деструктивної агресивності – для п'ятої частини). В цілому показники деструктивної агресивності в ранньому юнацькому віці нижчі за показники конструктивної агресивності (табл.2.3).

Таблиця 2.3

Порівняльна характеристика показників конструктивної та деструктивної агресивності старшокласників

Показники	Високі		середні		низькі	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Конструктивна агресивність	67	30	153	68	5	2
Деструктивна агресивність	49	22	169	75	7	3

Таким чином, можна стверджувати, що агресивні поведінкові прояви в ранньому юнацькому віці переважно мають конструктивний зміст. Однак прояви деструктивної агресивності все ж є високими для досить значного відсотка старшокласників. Крім того, навряд чи можна вважати позитивним фактом переважання середніх показників деструктивної агресивності в юнацькому середовищі, оскільки, зважаючи на зміст конструкту, це означає, що

переважна кількість хлопців та дівчат час від часу несправедливо ображають інших, час від часу не рахуються з засобами, йдучи до мети, або ж намагаються помститися за справжню або уявну образу.

Порівняння показників конструктивної та деструктивної агресивності у хлопців та дівчат показало, що конструктивна агресивність у підлітковому віці є дещо більш притаманною дівчатам, ніж хлопцям ($t = -2,00$, тобто є достовірним на рівні $0,05$), і навпаки, загальний рівень деструктивної агресивності у хлопців в цілому вищий, ніж у дівчат ($t = 2,32$). Хоча різниця не є дуже великою, можна припустити, що завдяки тому, що в дівчат раніше розвиваються такі особистісні риси, як відповідальність і саморефлексія [69], вони більше аналізують та контролюють свою поведінку, і через це в ній простежується менше деструктивності. Що ж стосується загальної частоти агресивних поведінкових проявів, то за цією ознакою статистично значущої різниці між хлопцями та дівчатами не виявлено ($t = 0,99$).

Ми проаналізували, чи існує різниця в притаманних хлопцям та дівчатам формах деструктивної поведінки. З цією метою порівнювались кореляції між шкалою деструктивної агресивності та шкалами потребнісно-мотиваційного та емоційно-почуттєвого компонентів окремо для вибірки дівчат і для вибірки хлопців. Було виявлено, що для хлопців більшою мірою, ніж для дівчат, конструктивна агресія пов'язана з вербальною.

Спрямована на себе афективна агресія хлопців також частіше, ніж у виборці дівчат, є конструктивною. Можна зробити висновок, що хлопцям більш притаманними є такі агресивні емоції по відношенню до себе, які ведуть до самовдосконалення, позитивних самозмін або до покращення стосунків з іншими людьми. В той же час агресія дівчат по відношенню до себе частіше не йде далі самозневіри та самозвинувачень, а отже, є в більшості випадків деструктивною, тому що поступово веде до руйнування позитивного образу «Я».

Узагальнюючи, можна стверджувати, що якщо у дівчат більш конструктивною є гетероагресія, то у юнаків – аутоагресія.

З іншого боку, існує зв'язок між шкалами внутрішньої та деструктивної агресії хлопців. Можна припустити, що в тому випадку, коли агресивний афект є настільки сильним, що гальмує здатність об'єктивно аналізувати ситуацію, його руйнівна сила у хлопців є набагато сильнішою, ніж в дівчат.

Конструктивна агресія у дівчат частіше, ніж у хлопців, є амбівалентною. Натомість амбівалентна агресивність хлопців частіше деструктивна.

В ході аналізу було отримане таке співвідношення показників афективної агресії. Високі показники афективної агресії притаманні для 65 піддослідних (29 %), середні – для 140 чоловік (62 %), низькі – для 20 (9 %) чоловік (рис. 2.3).

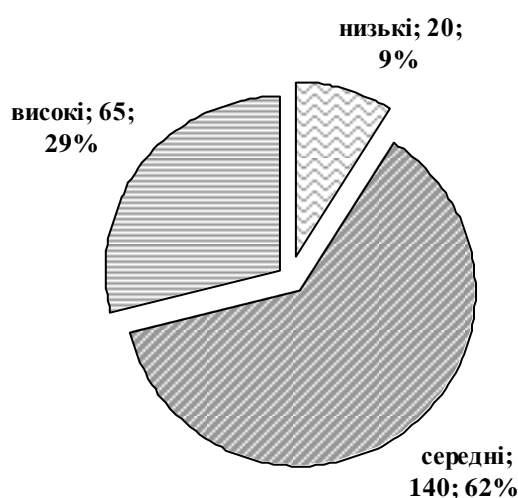


Рис. 2.3. Співвідношення показників афективної агресивності

Порівняння показників афективної та мисленнєвої агресивності показало, що зовнішньо виражена афективна агресивність тісно пов'язана з фізичною агресивністю (додаток А). Можна припустити, що учні, які не вміють стримувати агресивні емоції і часто проявляють їх назовні, є схильними до рукоприкладства, тобто, до деструктивних проявів агресивності. Дійсно, всі три показника: «зовнішня виражена агресія», «фізична агресія» та «деструктивна агресія» пов'язані між собою. Схильність до зовнішньо вираженої агресії свідчить про недостаток емоційної вихованості, з одного боку, а з іншого – про зневажливе ставлення до людей, низький рівень розвитку такої складової загальної та духовної культури, як відчуття цінності іншої людини.

Зовнішня прихована агресія щільніше пов'язана зі схильністю до вербальної агресії. Передбачувано, найтіснішим цей зв'язок буде в осіб, які в силу антропоморфічних характеристик нездатні на відкриті прояви агресії – в дівчат та в фізично слабких хлопців.

Внутрішня агресія негативно корелює зі шкалою фізичної агресії, тобто, чим більше людина схильна засуджувати себе та критично ставитися до своїх можливостей, тим менше в неї бажання нападати на інших. Ми припускаємо, що цей зв'язок має конструктивне забарвлення лише до певної межі, коли ж самокритика та зневіра у власні можливості виливається у нездатність постояти за себе або захистити ближнього, він набуває деструктивного змісту, оскільки своєю слабкістю людина лише провокує агресора, який, почувавши безкарність, ще більше стверджується у зиску застосування агресії по відношенню до слабших. В цьому сенсі слід розрізняти здатність до глибокого самоаналізу в поєднанні з розвиненим відчуттям гідності (адже людина – вінець Божого творіння, зневага до людського образу – це зневага до Творця), яке є ознакою високого рівня духовного розвитку, від самозневаги та самозаперечення як наслідків потаємної гордині та зневіри.

Отже, при роботі над подоланням афективних проявів агресії слід звертати увагу на розвиток навичок самоконтролю та саморегуляції, сприяти підвищенню рівня емоційної вихованості. Корекційна робота з дівчатами повинна доповнюватись елементами, спрямованими на розвиток впевненості в собі, самоприйняття, самоефективності, відповідальності за власне життя. Необхідно розвивати у дівчат вміння знаходити задоволення від реалізації себе у добрих справах, у виході поза межі власної егоцентричної позиції (яка й є причиною незадоволеності світом, прагнення залежних стосунків). Учням з високими показниками внутрішньої агресії важливо навчитися відчувати свою відповідальність за те, що відбувається з ними і з тими, хто поряд, а також усвідомлювати здатність кожної людини самостійно змінювати життєві обставини, робити свій внесок в те, щоб цей світ став кращим та ближчим до Бога.

На основі отриманих показників потребнісно-мотиваційного, емоційно-почуттєвого та операційно-результативного компонентів нами були виділені такі **рівні агресивності** особистості в підлітковому віці:

1) Високий – характеризується високими загальними показниками за всіма або принаймні двома компонентами агресивності; учням з високим рівнем агресивності властиві сталі агресивні переконання, визнання легітимності застосування агресії по відношенню до інших людей, висока частота та сила агресивних афектів, засвоєння та надання переваги агресивним поведінковим моделям. Ці учні потребують тривалої та поглибленої корекції з залученням зацікавлених осіб, організації зовнішнього контролю над їхньою поведінкою, в деяких випадках ізоляцією від групи або зміною групи однолітків.

2) Середньо-високий – характеризується високими показниками одного з компонентів агресивності. В залежності від того, показники якого саме компонента є завищеними, цей рівень ділиться на три підрівні: а) учні, агресивність яких зумовлена визнанням нормальності та припустимості агресії (потребнісно-мотиваційний підрівень), б) учні, висока агресивність яких зумовлена звичкою до переживання агресивних емоцій (емоційно-почуттєвий підрівень), в) учні, висока агресивність яких зумовлена навмисним або звичним наданням переваги агресивним поведінковим моделям (операційно-результативний підрівень). Учні з середньо-високим рівнем особистісної агресивності потребують корекційної роботи протягом певного проміжку часу.

3) Середній – характеризується помірною вираженістю та збалансованістю всіх показників агресивності. Учні з середнім рівнем агресивності є адаптованими до життя, здатні використовувати агресію в тих ситуаціях, коли вона є необхідною для самозахисту, захисту власних інтересів та цінностей, а також життя та інтересів інших людей. В той же час вони не схильні вдаватися до агресії в тих випадках, коли її можна уникнути. Учні з середнім рівнем агресивності не потребують психологічної корекції. Корисними в роботі з ними є загальні виховні заходи з метою психоелевації агресії, підсилення її конструктивної функції.

4) Середньо-низький – характеризується низькими показниками принаймні одного з компонентів агресивності. В залежності від того, який саме компонент є гальмівним, середньо-низький рівень ділиться на підрівні: а) потребнісно-мотиваційний підрівень: агресивність стримується сильною внутрішньою нормативною заборонаю на використання агресії; такі учні вважають агресію поганою і неприпустимою, тому, навіть у випадках переживання агресивних емоцій, вони не дозволяють своїй агресії проявлятися назовні, а коли агресивні дії неминучі, вони або взагалі не визнають їх, або ж вдаються до раціоналізації ; б) емоційно-почуттєвий підрівень – проявляється у невмінні виражати назовні агресивні емоції, надмірному їх стримуванню; в) операційно-результативний підрівень – виражається у нездатності, в силу об'єктивних або суб'єктивних причин, використовувати агресивні моделі в поведінці. Учні з середньо-низьким рівнем агресивності потребують спостереження психолога та у деяких випадках психологічної корекції. Рекомендованими для них є загальні заходи з підвищення самооцінки, компетентності у спілкуванні.

5) Низький – характеризується низькими показниками всіх компонентів агресивності, нездатністю використовувати агресію навіть у тих випадках, коли це є життєво необхідним. Підлітки з низьким рівнем агресивності часто стають жертвами нападів інших людей. Крім того, постійне стримування агресії може призводити до експлозивних агресивних реакцій. Така агресія є особливо небезпечною, оскільки майже неможливо передбачити, коли саме вона виникне, через що, і якої сили деструкції може вона при цьому набути (феномен надмірно стримуючих себе агресорів [17]). Учні з низьким рівнем агресивності потребують спостереження та поглибленої корекції, якій має передувати з'ясування причин низької агресивності.

б) Розбалансований – характеризується розбалансованістю всіх показників агресивності, наприклад, низьким рівнем мисленнєвої агресивності та високим рівнем поведінкової. Учні з розбалансованим рівнем агресивності потребують психологічної корекції з метою гармонізації.

Аналіз кількісного співвідношення учнів за групами у відповідності до рівня агресивності виявив, що найбільшу групу (62 % респондентів) становлять учні з середньо-високим рівнем агресивності. Учні з середнім рівнем агресивності становлять 20 % респондентів, з високим – 4 %, з низьким рівнем – 3 %. Учні з середньо-низьким рівнем агресивності – 5%. Учні з розбалансованим рівнем агресивності – 6 %. Процентне та кількісне співвідношення респондентів за рівнями агресивності представлено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Кількісний розподіл та відсоткове співвідношення респондентів за рівнем особистісної агресивності

Рівень особистісної агресивності підлітків											
високий		середньо-високий		Середній		середньо-низький		низький		розбалансований	
абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
9	4	140	62	45	20	11	5	7	3	13	6

Таким чином, особливої уваги психолога та тривалої корекційної роботи з залученням до корекції батьків, вчителів, зміною соціальної ситуації потребують 7% респондентів (підлітки з високим та низьким рівнем агресивності). Залучення до відносно короткотривалих корекційно-профілактичних заходів потребують 68 % респондентів (учні з середньо-високим та розбалансованим рівнем агресивності).

Аналіз агресивності у вертикальній, соціально-психолого-індивідуальній площині включав дослідження зв'язку агресивності з іншими рисами характеру, а також з особистісною та духовною спрямованістю підлітків.

2.2. Особистісно-духовно орієнтована програма профілактики й корекції деструктивної агресивності у підлітковому віці

На основі аналізу факторів становлення та закріплення агресивності у підлітковому віці, виявлених психологічних особливостей проявів агресивності учнів, а також існуючих в сучасній психологічній практиці підходів до корекції агресивності нами була розроблена комплексна особистісно-духовно орієнтована програма профілактики та корекції деструктивної агресивності у підлітковому віці. Ця програма була апробована нами в ході формувального експерименту протягом 2021 – 2022 навчального року.

Особистісно-духовно орієнтована програма профілактики та корекції деструктивної агресивності підлітків запроваджувалась в 5 етапів:

1) *Підготовчий етап* включав підготовку до проведення діагностичної та формувальної частини експерименту, взаємодію з адміністраціями ЗОНЗ, зустрічі з педагогами контрольного та експериментального класів, а також аналіз підходів до подолання агресивності дітей шкільного віку, ознайомлення з існуючими програмами корекції агресивності різних вікових груп, відбір матеріалів для побудови корекційних занять.

2) *Діагностичний етап* проходив в межах констатувального експерименту та був спрямований на з'ясування статевих та вікових особливостей агресивності в ранній юності, виявлення наявних видів та рівнів агресії і включав в себе комплексне психологічне обстеження підлітків та обробку результатів діагностування.

3) *Етап групової роботи* включав апробацію тренінгу профілактики та корекції деструктивної агресивності підлітків, а також індивідуальні консультації учнів, вчителів та батьків з метою повідомлення результатів діагностичної роботи, оптимізації стосунків між учнями, а також між учнями та вчителями, учнями та батьками.

4) *Етап повторного діагностування* проходив по закінченні корекційних занять та включав повторне проведення діагностичних процедур з

використанням таких психодіагностичних методик: Методика діагностики показників та форм агресії А.Басса-А.Даркі, Метод дослідження афектів агресії за допомогою аналізу мовленнєвого змісту Л. Готшалка-Дж.Глезер.

5) *Заключний етап* був спрямований на узагальнення досвіду, надання методичної та консультативної допомоги батькам і педагогам.

Експериментальна психокорекційна робота проводилася з 28 учнями 9 класу ЗОШ № 11 м. Умані. Контрольна група включала 26 учнів 9 класу ЗОШ № 14 м. Умані.

Розподіл учнів за рівнями агресивності в контрольній та експериментальній групі до початку експерименту відображений в таблиці 2.5. Оскільки в контрольній групі представлений лише 1 респондент з високим рівнем агресивності, а в експериментальній – 1 з низьким, в подальшій роботі для порівняння результатів тренінгу як експериментальна, так і контрольна групи були поділені нами на чотири підгрупи: 1) учні з високим та середньо-високим, 2) середнім, 3) середньо-низьким та низьким, 4) розбалансованим загальним рівнем агресивності.

Таблиця 2.5

Кількісне та відсоткове співвідношення учнів за рівнем агресивності в експериментальній та контрольній групах

Рівень	високий		середньо-високий		середній		середньо-низький		низький		Розбалансований	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Експериментальна	2	7	15	54	5	18	2	7	1	4	3	10
Контрольна	1	4	13	50	4	15	3	11	2	9	3	11

Основою для проведення формувального експерименту стало положення про те, що деструктивна агресивність в ранньому юнацькому віці пов'язана з егоцентризмом, нездатністю до самотрансценденції, негативізмом, ворожістю, підозрою, негативним ставленням до інших, відсутністю зацікавленості в іншій людині, емоційною нестриманістю, конфліктністю, відсутністю бажання

співпраці, невмінням встановлювати залежні стосунки з іншими людьми, небажанням творити добро та приймати його від інших, некритичним ставленням до себе або ж неповагою власної людської гідності.

Серед переваг групової роботи психологи називають підсилення коригуючого ефекту за рахунок можливості отримання зворотного зв'язку, що дає змогу скоригувати установки, образ власного «Я», поведінку, побачити себе зі сторони. Члени групи мають змогу експериментувати з різноманітними стилями взаємодії, в затишній атмосфері та в потрібному темпі засвоювати та відпрацьовувати нові комунікативні уміння й навички. При цьому розвивається уміння фіксувати та робити предметом обговорення актуальні емоції, формується «резонанс станів». Спільна робота сприяє формуванню симпатії між членами групи, відкритості для прийняття точки зору, цінностей і потреб інших [10; 21,18; 27]. Усвідомлюються такі приховані фактори, як груповий тиск, маніпулювання [16]. В групі можна бути не лише учасником подій, а й спостерігачем, що дає змогу ідентифікувати себе з активними учасниками та використати результати спостережень для оцінки власних емоцій та вчинків [16].

В якості основної форми реалізації особистісно-духовно орієнтованої програми профілактики та корекції деструктивної агресивності у підлітковому віці ми обрали соціально-психологічний тренінг. Метою тренінгу профілактики та корекції деструктивної агресивності підлітків є подолання деструктивних агресивних особистісних проявів старшокласників шляхом коригування системи ставлень особистості до себе та до інших, розвитку здібності ефективно взаємодіяти з оточуючими, підвищення рівня психологічної культури.

Завдання тренінгу:

- оволодіння соціально-психологічними знаннями про структуру особистості, особливості міжособистісної взаємодії;
- розвиток здатності адекватно та повно сприймати та оцінювати себе та інших людей, а також стосунки, що складаються між людьми;

- прищеплення навичок внутрішнього контролю та саморегуляції;
- корекція і розвиток системи ставлень особистості;
- розвиток здатності адекватно і повноцінно взаємодіяти в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Ми будували тренінгову роботу, спираючись на такі загальноприйняті принципи організації психотренінгових форм роботи:

1) Принцип об'єктивації поведінки, суть якого полягає в переведенні поведінки учасників з імпульсивного на об'єктивний рівень [29,6]. Реалізація даного принципу досягалась створенням умов для відвертого спілкування учнів, наявністю зворотного зв'язку від інших членів групи, що допомагало учням коригувати свою подальшу поведінку, замінюючи невдалі засоби спілкування на нові та перевіряючи їх вплив на оточуючих [59,8].

2) Принцип викладення матеріалу у відповідності до методів пізнання – аналізу та синтезу [23,12], що знайшло відображення як в структурі конкретних занять, так і в структурі всього курсу. Так, під час виконання конкретних вправ основна увага приділялась аналізу ситуації „тут і тепер”, а в ході рефлексії, що слідувала після вправи, відбувалось узагальнення отриманого досвіду.

3) Принцип системності, суть якого полягає у врахуванні єдності компонентів агресивності [26,20; 21,8; 59,8–10].

4) Принцип активності учасників, реалізація якого досягалась шляхом постійного залучення учнів в різноманітні види взаємодії [29,5].

5) Принцип дослідницької, творчої позиції учасників [29,6], (реалізовувався через створення в процесі роботи групи ситуацій, в яких учасникам самим доводилось вирішувати проблеми спілкування, розкривати закономірності взаємодії з іншими людьми).

6) Принцип самодіагностики, суть якого полягає у сприянні саморозкриттю учасників, усвідомленню і формулюванню ними власних особистісно значущих проблем [200; 59,9–10]. Реалізація даного принципу відбувалась через передбачення в змісті занять вправ та діагностичних методик,

які дозволяють підліткові дізнатися про себе, про особливості своєї особистості, а також через надання кожному члену групи можливості побачити себе в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії та оцінити власну роль у них.

Запропонований тренінг профілактики та корекції деструктивної агресивності підлітків є інтегративним з елементами різноманітних психокорекційних технік. Вправи та завдання, що використовуються у тренінгу, були розроблені нами або запозичені у інших авторів [15; 18; 21; 59].

Програма тренінгу розрахована на **23 заняття** тривалістю 1 година кожне. Заняття проводились два рази на тиждень в позаурочний час.

Тренінг профілактики та корекції деструктивної агресивності підлітків складається з 5 послідовних **блоків**: 1) вступного, 2) потребнісно-мотиваційного, 3) емоційно-почуттєвого, 4) операційно-результативного, 5) заключного. Розподіл на блоки є досить умовним: в межах потребнісно-мотиваційного блоку тренінгу нами приділялася увага аналізу емоцій та поведінки особистості, в межах емоційно-почуттєвого блоку – впливу мисленневих процесів на емоції та поведінковим проявам емоцій, а відпрацьовуючи певні моделі поведінки під час роботи з операційно-результативним блоком, ми приділяли увагу когнітивній обробці інформації та мисленневому плануванню дій, вмінню адекватно виражати власні емоції.

Вступний блок тренінгу складається з 1 заняття. Метою даного блоку є створення позитивної робочої атмосфери в групі, налаштування на активну взаємодію учасників та психолога, учасників між собою. Завдання вступного блоку: 1) мотивувати учнів для активної роботи в тренінговій групі; 2) виробити спільно з учасниками норми групової роботи; 3) створити в групі позитивний емоційний фон, атмосферу довіри та прийняття.

Потребнісно-мотиваційний блок складається з 7 занять. Метою потребнісно-мотиваційного блоку є актуалізація інтересу до власного «Я» у старшокласників, створення установки на особистісне зростання, формування позитивного глобального ставлення особистості до себе та до інших. Завдання потребнісно-мотиваційного блоку: 1) активізувати інтерес учнів до

самопізнання та самозміни через створення умов для саморозкриття, використання «Я»-висловлювань; 2) розширити діапазон знань підлітків про власне «Я» як цілісне динамічне утворення; 3) стимулювати процеси усвідомлення та прийняття цінності власного «Я»; 4) сприяти формуванню вміння приймати та розуміти інших, усвідомленню єдності з іншими; 5) сприяти подоланню підозри, негативізму, ворожих атрибуцій через корекцію віддзеркаленого самоствавлення; 6) вчити розуміти позицію іншої людини; 7) сприяти формуванню адекватних моральних уявлень, розвитку гуманістичної спрямованості особистості.

Змістовний аспект тренінгу в даному блоці полягає в усвідомленні необхідності саморозвитку, заміні ворожих атрибуцій, корекції образу «Я» та образу іншого, формуванні уявлень про нелегітимність фізичної та вербальної агресії по відношенню до інших людей. Процедурний аспект полягає в засвоєнні стратегій аналізу ситуацій міжособистісної взаємодії, розвитку гнучкості внутрішньої позиції. Корекційний аспект – в умінні використовувати ці стратегії в різноманітних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Емоційно-почуттєвий блок складається з 7 занять. Метою блоку є розширення знань учнів про почуття та емоції, розвиток вміння адекватного відреагування емоцій, розвиток моральних емоцій, сприяння формуванню позитивного емоційного ставлення до себе та до інших. Завдання емоційно-почуттєвого блоку: 1) ознайомити учнів з поняттями почуттів та емоцій, актуалізувати знання про позитивні та негативні емоції, сприяти розширенню спектру емоційного реагування підлітків; 2) вчити адекватному відреагуванню негативних емоцій, вираженню емоцій в соціально прийнятній формі; 3) сприяти зниженню рівня роздратованості, афективних агресивних проявів за рахунок формування уявлень про цінність іншої особистості, поваги, позитивного емоційного ставлення до себе та до інших; 4) формувати емоційну зацікавленість в особистості іншої людини; 5) сприяти розвитку моральних почуттів учнів, зокрема, емпатії, вчити висловлювати співпереживання.

Змістовний аспект емоційно-почуттєвого блоку спрямований на усвідомлення ролі емоцій в житті людини та необхідності їх регуляції і адекватного прояву, а також в усвідомленні необхідності позитивного емоційного ставлення до себе та до інших людей. Процедурний аспект полягає в засвоєнні стратегій саморегуляції емоцій та формуванні навичок соціально прийняттого прояву негативних емоцій. Корекційний аспект відображає рівень сформованості відповідних навичок саморегуляції.

Операційно-результативний блок складається з 7 занять. Мета операційно-результативного блоку: розширити арсенал стратегій виходу з життєвих ситуацій, що потенційно можуть викликати агресію, сприяти закріпленню навичок конструктивної поведінки. Завдання операційно-результативного блоку: 1) ознайомити учнів з принципами конструктивної взаємодії; 2) сприяти формуванню навичок конструктивного соціально-когнітивного аналізу ситуації міжособистісної взаємодії, а саме: здатності до адекватного розуміння ситуації, дій інших людей; 3) вчити обирати найбільш адекватну до ситуації стратегію міжособистісної взаємодії; 4) формувати вміння конструктивно діяти в конфліктній ситуації; 5) сприяти розвитку асертивності; 6) сприяти закріпленню навичок тривалої конструктивної взаємодії з оточуючими на базі позитивного ставлення до себе та до інших.

Змістовний аспект операційно-результативного блоку полягає в усвідомленні необхідності оцінки і контролю власної поведінки, вибору адекватних поведінкових стратегій. Процедурний аспект містить опрацювання різних поведінкових моделей міжособистісної взаємодії. Корекційний – внутрішнє засвоєння конструктивних моделей поведінки.

Заключний блок складається з 1 заняття. Метою заключного блоку є підведення підсумків роботи, створення установки на подальшу самостійну роботу учнів та на використання позитивних знань та навичок, отриманих в групі, в реальному житті. Завдання заключного блоку: 1) підвести підсумки щодо результативності роботи, досвіду, отриманого учнями в ході тренінгу; 2)

сприяти обміну позитивними почуттями учасниками; 3) налаштувати учнів на подальше самовиховання та самовдосконалення.

Особливості роботи в окремих блоках викладені у пояснювальній записці до програми тренінгу профілактики та корекції деструктивної агресивності підлітків (див. додаток В).

Заняття тренінгу побудовані за чіткою незмінною **структурою**:

1. Вступна частина (містить привітання, рефлексію попереднього заняття, аналіз виконання домашніх завдань, ознайомлення учнів з метою та змістом заняття, в разі необхідності – розминку);
2. Основна (робоча) частина (містить викладення теоретичного матеріалу, та практичні вправи);
3. Заключна частина (містить рефлексію заняття).

В ході проведення тренінгу на всіх етапах роботи ми використовували такі методи та прийоми: бесіда, діалог, структурована групова дискусія, мозкова атака, метод групового обговорення проблемних ситуацій, ігри-драматизації, рольове програвання моделей бажаної поведінки в різних життєвих ситуаціях, практичні вправи, спрямовані на здобуття різноманітних умінь та відпрацьовування навичок, діагностичні процедури, самоспостереження, самовиховання. Спираючись на положення про те, що сама по собі атмосфера групи вже містить в собі корекційний вплив, ми намагались, щоб під час занять в групі панувала атмосфера доброзичливості та взаємної поваги, тому в програму тренінгу не включалися вправи, що потенційно могли б викликати конфронтацію учасників, взаємні образи та інші прояви агресії.

Сприяння духовному розвитку учнів досягалося шляхом підбору такого матеріалу для занять, який сприяв постановці проблемних запитань духовного змісту – про призначення людини, різницю між егоїзмом та істинною любов'ю до себе, про важливість самовиховання, відповідальності перед собою та іншими, про сенс життя кожної людини та її особистісну цінність, про підстави єдності людей, необхідність прощення образ, про те, що є прекрасним, а що – потворним.

Протягом всіх занять циклу учні вели щоденник учасника тренінгу, в якому вони виконували вправи на самопізнання, аналізували власні способи адаптації та вирішення життєвих проблем.

Після кожного заняття учням пропонувались домашні завдання, виконання яких сприяло відпрацюванню отриманої на заняттях інформації, застосуванню в реальному житті набутих на заняттях знань.

Поглиблена робота з учнями проводилась під час індивідуальних консультацій та бесід, мета яких полягала у мотивації учнів до самовдосконалення, позитивних самозмін, в роз'ясненні отриманих результатів само діагностики та постановці задач подальшого саморозвитку.

В нашому дослідженні робота з батьками проводилась у формі індивідуальних консультацій та виступів на батьківських зборах. Метою індивідуальних консультацій була психологічна просвіта батьків щодо вікових особливостей дітей, індивідуальних особливостей дитини, надання психологічної підтримки батькам, що засвідчили проблеми у спілкуванні з дітьми, розробка стратегій конструктивної взаємодії з дитиною. Метою виступів на батьківських зборах була психологічна просвіта батьків щодо вікових особливостей підлітків, психологічних особливостей агресивності у підлітковому віці та функцій агресії підлітків, а також побудови конструктивної взаємодії з дітьми.

Оскільки під час констатувального експерименту нами опосередковано була виявлена залежність рівня деструктивної агресивності підлітків, яка увага приділяється духовному вихованню дитини з боку батьків, в ході індивідуальних консультацій ми намагалися наголошувати на важливості духовного розвитку дитини та родини в цілому, роз'яснювати батькам причини агресивності дітей в духовному контексті.

Цілісна структура особистісно-духовно орієнтованої програми профілактики та корекції деструктивної агресивності підлітків представлена на рис. 2.4.

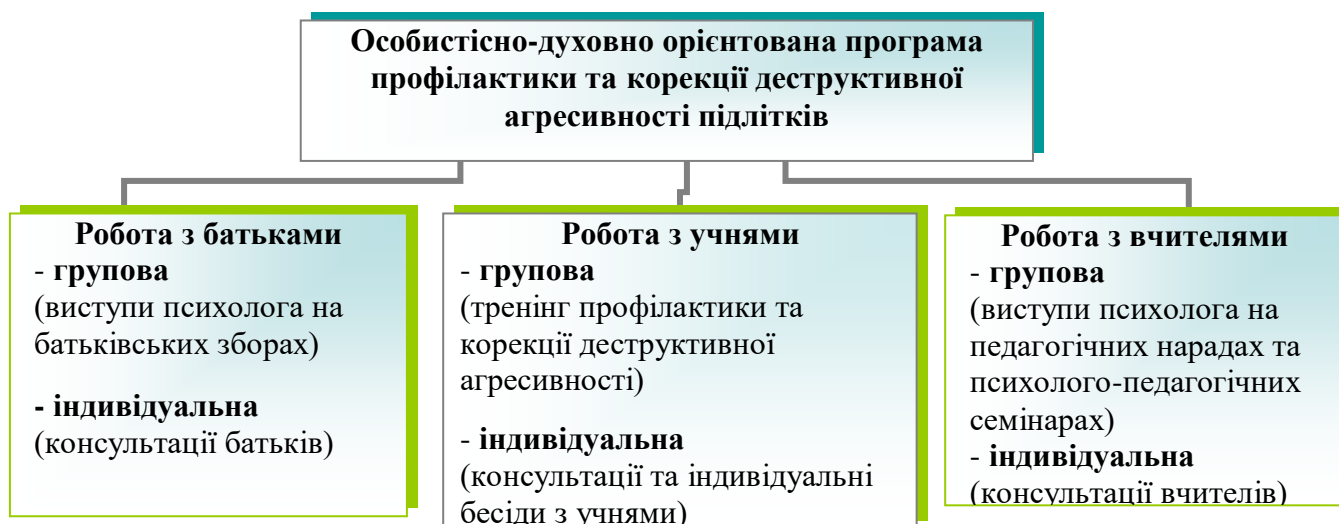


Рис. 2.4. Структура особистісно-духовно орієнтованої програми профілактики та корекції деструктивної агресивності підлітків

Таким чином, нами представлено обґрунтування побудови та запровадження особистісно-духовно орієнтованої програми профілактики та корекції деструктивності підлітків. Аналіз підходів до проблеми профілактики та корекції агресивності показав доцільність включення в програму таких складових: тренінгу профілактики та корекції деструктивної агресивності підлітків як основної форми профілактично-корекційної роботи, а також індивідуальних консультацій та бесід з учнями, батьками та вчителями, виступів психолога на батьківських зборах, педагогічних нарадах та психолого-педагогічних семінарах. Спираючись на результати констатувального експерименту, акцент в роботі було зроблено на формуванні гуманістичної спрямованості, емпатійності, совісності, чесності. В роботі були задіяні такі методи та прийоми: бесіда, діалог, структурована групова дискусія, мозкова атака, групове обговорення проблемних ситуацій, ігри-драматизації, рольове програвання, практичні вправи, діагностичні процедури, самостереження, самовиховання.

2.3. Результати формувального експерименту з подолання деструктивних проявів агресивності підлітків

Через місяць по закінченні тренінгу профілактики та корекції деструктивної агресивності старшокласників ми провели контрольне діагностичне дослідження з метою оцінки ефективності розробленої корекційної програми. В ході перевірки враховувались такі параметри: 1) фізична агресія, 2) вербальна агресія, 3) непрямая агресія, 4) загальний показник мисленнєвої агресивності, 5) зовнішня виражена емоційна агресія, 6) зовнішня прихована емоційна агресія, 7) внутрішньо спрямована агресія, 8) амбівалентна агресія, 9) загальний показник афективної агресивності, 10) конструктивна агресія, 11) деструктивна агресія, 12) загальний показник поведінкової агресивності.

Порівняння даних констатувального та контрольного діагностичних зрізів свідчить про наявність позитивної динаміки в експериментальній групі. Статистично достовірна різниця на рівні значущості отримана за такими показниками: непрямая агресія, загальний індекс потребнісно-мотиваційної агресивності, зовнішня відкрита агресія, внутрішня агресія, амбівалентна агресія, загальний індекс емоційної агресивності, конструктивна агресія, деструктивна агресія, індекс поведінкової агресивності (табл. 2.6).

Щоб з'ясувати, чи не є отримані зміни показників в експериментальній групі віковою закономірністю, ми порівняли результати першого та другого діагностичних зрізів в експериментальній та контрольній групах за допомогою t-критерію Стьюдента. Нами були отримані такі результати. В експериментальній групі було виявлено зниження рівня агресивності за такими показниками, як фізична агресія, вербальна агресія, непрямая агресія, індекс мисленнєвої агресивності, зовнішня відкрита агресія, зовнішня прихована агресія, внутрішня агресія, амбівалентна агресія, індекс афективної агресивності, деструктивна агресія, індекс поведінкової агресивності. В ході тренінгової роботи в експериментальній групі підвищився рівень конструктивної агресивності.

Порівняльна характеристика показників агресивності між експериментальною та контрольною групами (по закінченні корекційних заходів) за U-критерієм Манна-Уїтні

Показники агресивності	Сумарний ранг (експериментальна група)	Сумарний ранг (контрольна група)	Значення U-критерію
Фізична агресія	666,50	711,50	260,50
Вербальна агресія	674,50	703,50	268,00
Непряма агресія	620,00	758,00	214,00
Індекс потребнісно-мотиваційної агресивності	646,50	731,50	240,50
Зовнішня відкрита агресія	570,50	807,50	164,50
Зовнішня прихована агресія	737,50	640,50	331,50
Внутрішня агресія	604,50	773,50	198,50
Амбівалентна агресія	595,50	783,50	189,00
Індекс емоційно-почуттєвої агресивності	560,00	818,00	154,00
Конструктивна агресія	850,50	528,50	228,00
Деструктивна агресія	550,00	828,00	144,00
Індекс поведінкової агресивності	615,00	763,00	209,00

В той же час в контрольній групі відмічається підвищення фізичної, вербальної, зовнішньої відкритої, внутрішньої, амбівалентної, деструктивної агресивності. Можна припустити, що кінець навчального року, коли проводився другий діагностичний зріз, для одинадцятикласників представляє собою дуже напружену ситуацію, яка характеризується невизначеністю майбутнього, значним навантаженням, підвищенням конкурентності, зростанням вимог до власної особистості, потенційним збільшенням конфліктів. Ці обставини викликають багато стресів. Саме тому в дев'ятикласників з контрольної групи відмічається загальне підвищення рівня

агресивності. Невміння аналізувати свій внутрішній емоційний стан та розуміти причини власних емоцій призводить до зростання показників емоційно-почуттєвої агресивності, а відсутність навичок конструктивної взаємодії на операційно-результативному рівні призводить до збільшення кількості поведінкових агресивних проявів. Оскільки високий рівень емоційно-почуттєвої агресивності у підлітковому віці переважно є деструктивним, за умов нерозвиненості навичок конструктивної взаємодії зростає деструктивна агресивність.

Учні експериментальної групи отримали відповідні знання та навички, які допомагали їм стримувати та трансформувати власні негативні емоції, а також знаходити конструктивні шляхи виходу з конфліктних ситуацій. Крім того, одним із другорядних завдань тренінгу було навчити учнів отримувати задоволення від конструктивної взаємодії з оточуючими, від співпраці, а також знизити рівень конкурентності та ворожих атрибуцій. Тому в експериментальній групі, на відміну від контрольної, загальний рівень агресивності не підвищився, а навпаки, знизився. Натомість підвищився рівень конструктивної агресивності, вміння боротися за себе, не завдаючи при цьому шкоди іншим людям (Табл. 2.7).

Порівняння результатів окремих підгруп за допомогою U-критерію Манна-Уїтні показало, що для учнів з високим та середньо-високим рівнем особистісної агресивності участь в тренінговій програмі сприяла зниженню поведінкової агресії. В них відмічається зниження частоти деструктивних поведінкових проявів та підвищення – конструктивних. Таким чином, відбулася психоелевація агресивності. Кращі зміни були досягнуті тими учнями, в яких на початок програми констатувався середньо-високий рівень агресивності. Що стосується дуже агресивних учнів, хоча не можна стверджувати, що загальний рівень їх агресивності суттєво знизився, оскільки для них характерними були стійкі уявлення про правомірність агресії та сильна звичка до агресивної поведінки, а також довготривала несприятлива сімейна ситуація, однак, за результатами повторного зрізу та свідченнями вчителів, їхня агресія стала менш ворожою та більш конструктивною.

Таблиця 2.7

Достовірність різниці в показниках агресивності між першим та другим діагностичним зрізами за t-критерієм Стюдента

Показники агресивності	Експериментальна група	Контрольна група
Фізична агресія	2,948**	-3,74**
Вербальна агресія	3,414**	-3,12**
Непряма агресія	2,465*	-2,04
Індекс потребнісно-мотиваційної агресивності	4,090**	-2,71*
Зовнішня відкрита агресія	4,197**	-2,62*
Зовнішня прихована агресія	2,295*	-1,36
Внутрішня агресія	2,521*	-2,50*
Амбівалентна агресія	2,202*	-2,20*
Індекс емоційно-почуттєвої агресивності	2,677*	-3,09**
Конструктивна агресія	-2,499*	-0,44
Деструктивна агресія	4,365**	-3,31**
Індекс поведінкової агресивності	2,337*	-3,24**

Примітки:

1. * Значення t-критерію достовірне при $\rho = 0,05$
2. ** Значення t-критерію достовірне при $\rho = 0,01$

Щоб показати позитивну динаміку, наведемо розгорнуті характеристики учнів з високим рівнем особистісної агресивності з експериментальної групи.

В учня П. в ході проведення першого констатувального зрізу виявлені високі показники за всіма компонентами агресивності. Аналіз особливостей особистісної та духовної спрямованості показав високий рівень егоцентризму, байдужого та навіть цинічного ставлення до інших людей, що повністю знаходило відображення в поведінці підлітка: П. знущався над іншими учнями, бив, дражнив, приклеював прізвиська, примушував виконувати свої накази. Ставлення П. до вчителів було зневажливим, він перебивав вчителя, вільно

ходив по класу під час уроку, кидав в бік вчителів образливі репліки. Результати опитувальника ІТО показали високий рівень брехливості, конфліктність, неконформність і водночас добре розвинені лідерські здібності. Насправді, П. був негативним лідером класу, авторитет якого базувався на залякуванні інших. Про рівень заляканості свідчить хоча б той факт, що ті учні, які зазнавали постійних знущань з боку П., побоюлися засвідчити цей факт під час експертного оцінювання. В бесідах з класним керівником було з'ясовано, що П. походить з поважної, забезпеченої сім'ї, але вихованням хлопчика нехтують, в школі іноді буває лише мати, ставлення ж батька до виховання сина можна охарактеризувати як непослідовне, поблажливо-панітивне.

Під час індивідуальних бесід з учнем основний акцент ми намагалися робити на зміні уявлень про себе як про сильну особистість, яка ні в що ставить інших, на образ сильної та великодушної особистості, що здатна допомагати іншим та може отримувати від цього задоволення. З неконформності акцент був переміщений на справедливість. Негативне лідерство трансформувалося в позитивне шляхом залучення до соціально корисної активності (допомога психологу в проведенні занять, активне включення в суспільне життя школи). В результаті зміни уявлення П. про себе змінилася й його поведінка, в ній з'явилося більше конструктивних тенденцій, припинилося знущання над слабшими однокласниками. Паралельна робота з класом, яка була спрямована на зняття з П. «ореолу всемогутності та недоторканості» призвела до того, що в учнів почастішали прояви конструктивної агресії по відношенню до П. з метою врегулювання його поведінки.

Учениця О. – з неблагополучної родини, батько та мати пиячать. На початку експерименту О. поводитись вкрай недобррозичливо, непоступливо по відношенню до інших учнів, ініціювала знущання над слабкими (в одному з випадків розмалювала спеціально принесеною з дому фарбою обличчя, одягу та учнівські приналежності хворого та слабкого хлопця). Вчителі охарактеризували О. як «парубка в спідниці» та констатували повну непередбачуваність її поведінки. Корекційна робота була спрямована на підсилення жіночності О., а

також на розвиток навичок довірливих стосунків. Проривом у подоланні деструктивної агресивності та недоброзичливості дівчини стала вправа «Лист на долоні», яка дозволила отримати позитивне схвалення від інших, пережити тісний емоційний контакт з однокласниками, зокрема, з тим хлопцем, з якого вона знущалась. У ставленні до інших почало з'являтися більше тепла, співчуття та розуміння, дівчина перестала зациклюватися на власних негараздах. Була проведена робота з класним керівником з метою роз'яснення глибинних причин поведінки О., намічені шляхи переорієнтації ставлення педагогів до дівчини на більш позитивне.

Таким чином, можна відзначити наявність позитивної динаміки в підгрупі старшокласників з високим та середньо-високим рівнем агресивності, тим більше, що в контрольній групі в учнів з високим та середньо-високим рівнем особистісної агресивності відмічається протилежна тенденція – до зростання рівня деструктивної агресивності.

В учнів з середнім рівнем агресивності відмічається суттєве зниження емоційно-почуттєвої агресивності, що свідчить про підвищення рівня емоційної культури, засвоєння навичок саморегуляції. Порівняно з експериментальною, в контрольній групі в учнів з середнім рівнем агресивності відмічається підвищення показників вербальної, амбівалентної агресивності та деструктивної агресивності.

В учнів з середньо-низьким та низьким рівнем агресивності відмічається підвищення конструктивної агресивності, що свідчить про формування уміння захистити себе, нести відповідальність за власне життя та власні дії, більш активне та творче ставлення до навколишнього світу. Порівняно з експериментальною, в контрольній групі в учнів з середньо-низьким рівнем агресивності відмічається підвищення зовнішньої емоційно-почуттєвої агресивності, що свідчить про зростання експлозивних агресивних реакцій. В учнів експериментальної групи накопичення агресивних імпульсів відбувається не так інтенсивно.

Динаміка рівнів особистісної агресивності старшокласників в контрольній та експериментальній групах представлена в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Динаміка рівнів прояву особистісної агресивності в експериментальній та контрольній групах

Рівні агресивності	Експериментальна група				Контрольна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	2	7	1	4	1	4	1	4
Середньо-високий	15	54	11	39	13	50	14	53
Середній	5	18	12	43	4	15	4	15
Середньо-низький	2	7	2	7	3	11	2	9
Низький	1	4	0	0	2	9	1	4
Розбалансований	3	10	2	7	3	11	4	15

Нажаль, через невеликий розмір порівнюваних груп, неможливо стверджувати, що отримані нами результати будуть незмінними для всієї генеральної сукупності українських підлітків. Ми усвідомлюємо також, що отримані результати не дають змогу встановити, наскільки тривалим є ефект запропонованої корекційної програми, адже на момент проведення нами другого діагностичного зрізу стан емоційного піднесення від участі в тренінгу був в учнів ще досить сильним, а на їхні відповіді під час діагностики впливали отримані знання про те, яка поведінка є більш конструктивною. Ми також розуміємо, що за кілька місяців тренінгової роботи важко досягти тривалої зміни системи ставлень особистості.

Комплексність отриманих результатів, їхня складна структура не дозволяють зробити широкі узагальнення. Однак, вони свідчать, що тренінг профілактики та корекції деструктивної агресивності є перспективним і дієвим засобом подолання проявів агресивності підлітків. Як показали заняття, робота

в тренінговій групі є привабливою для підлітків, оскільки стимулює їхнє прагнення до самопізнання та самовдосконалення, вирішення смисложиттєвих та ціннісних проблем, допомагає отримати відповіді на хвилюючі питання, сприяє саморозкриттю учнів. Заняття дають учням можливість відчувати себе причетними до групи людей зі схожими проблемами.

Таким чином, аналіз впровадження особистісно-духовно орієнтованої програми профілактики та корекції деструктивної агресивності підлітків засвідчив позитивну динаміку, що полягала у зниженні рівня деструктивної агресивності учнів експериментальної групи. В експериментальній групі зросла кількість учнів з середнім рівнем агресивності з рахунок зниження кількості старшокласників з середньо-високим, середньо-низьким, низьким та розбалансованим рівнями особистісної агресивності. Проведений аналіз ефективності впроваджуваної програми засвідчив, що вона є дієвим способом профілактики та корекції деструктивної агресивності у підлітковому віці.

ВИСНОВКИ

1. Дослідження агресивності є актуальною проблемою вітчизняної та зарубіжної психології. Агресія та агресивність досліджуються в межах етологічного, соціобіологічного, генетичного, гормонального, психоаналітичного, фрустраційного, біхевіорального, соціально-когнітивного, діяльнісного, вікового підходів. Вивчення різноманітних видів і проявів агресії старшокласників зумовило розрізнення за функціональною ознакою деструктивної та конструктивної агресивності. У підлітковому віці зростає вплив ціннісно-особистісних та духовних чинників на розвиток агресивності. Рівень та особливості духовного розвитку зумовлюють, наскільки деструктивним чи конструктивним є зміст агресивних проявів у підлітковому віці.

2. Аналіз підходів до проблеми агресії та агресивності показав, що в психологічній науці та практиці накопичений великий масив відомостей, які потребують переосмислення та інтеграції з метою представлення агресивності як цілісного особистісного утворення з урахуванням її духовного аспекту, що зумовлює доцільність застосування особистісно-духовного підходу, у відповідності до якого агресивність розглядається у трьох вимірах – соціально-психолого-індивідуальному, діяльнісному та віковому. Сформульовано такі принципи особистісно-духовного підходу до вивчення проблеми підліткової агресивності: 1) Цілісності особистості та різнобічного її пізнання на основі об'єктивного матеріалу; 2) Особистісно-духовної орієнтації корекційних заходів; 3) Особистісного зростання, послідовного підпорядкування біологічної та соціальної природи духовним ідеалам та цінностям, духовного розвитку особистості як основи подолання агресивності.

3. Результати експериментального дослідження психологічних особливостей проявів агресивності старшокласників свідчать, що деструктивний чи конструктивний зміст агресивності учнів підліткового віку визначається такими складовими особистісної та духовної спрямованості, як

ставлення до себе та до інших, ціннісні духовні орієнтації. Деструктивна агресивність у підлітковому віці супроводжується егоцентризмом, нездатністю до самотрансценденції, негативним ставленням до інших, невмінням встановлювати залежні стосунки, творити та приймати добро, некритичним ставленням до себе або ж неповагою до власної людської гідності. Деструктивні агресивні прояви у підлітковому віці найбільшою мірою спричиняє уявлення про припустимість фізичної агресії. Конструктивна агресивність корелює із засвоєнням загальнолюдських та буттєвих цінностей – вірності, доброзичливості, гармонії з Всесвітом, добра та допомоги іншим, відданості істині.

4. Розроблено та апробовано особистісно-духовно орієнтовану програму профілактики та корекції деструктивної агресивності підлітків, спрямовану на подолання агресивності шляхом сприяння духовному розвитку учнів, що дало змогу констатувати наявність позитивної динаміки в експериментальній групі; відбулося зниження рівня агресивності за такими показниками, як фізична, вербальна, непряма, зовнішня відкрита, зовнішня прихована, внутрішня, амбівалентна, деструктивна агресивність, що свідчить про ефективність запропонованої програми.

Здійснене магістерське дослідження не вичерпує всіх аспектів феномену агресивності. Перспективи подальшої розробки проблеми ми вбачаємо у з'ясуванні особливостей деструктивної та конструктивної агресивності в інших вікових групах, розробці комплексних заходів формування особистісно-духовної професійної компетентності студентів педагогічних спеціальностей для майбутньої роботи з агресивними учнями, розробці надійних та валідних методів дослідження проактивної та реактивної, усвідомленої та неусвідомленої агресивності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменко В.В. Соціальна психологія дитинства. Київ: Академвидав, 2000. 416 с.
2. Аверин В.А. Психологія дітей та підлітків: навчальний посібник. Харків: 2008. 379 с.
3. Агресія дітей та підлітків: Навчальний посібник. Укл. Платонова Н.М. Київ: Академвидав, 2004. 336 с.
4. Аммон Г. Психологічна діагностика ставлення до хвороби при нервово-психічній та соматичній патології. Львів: 1990. С. 38 - 44.
5. Андрєєнкова В. Л., Мельничук В. О., Калашник О. А. Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід: методичний посібник. Київ, 2019. 132 с.
6. Антонян Ю.М. Жорстокість у нашому житті. Київ: ІНФРА, 1995. 318с.
7. Байда С. П. Фактори агресивності у ранній юності – теоретичний аналіз. «Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія». Київ : «Гельветика». 2022. Том 33 (72) № 2. С. 128-132.
8. Байда С. П. Дитячі страхи та невротичний розвиток особистості. «Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія». Київ : «Гельветика». 2022. Том 33 (72) № 4. С. 55-59.
9. Бандурка А.М., Зелінський А.Ф. Вандализм. Харків, 1996. С.6 – 20, 133 – 170.
10. Баркова Ю.А., Глозман Ж.М. Групова корекція порушень поведінки у дітей різного віку. *Психологічна наука та освіта*. 2002. № 3. С. 12 – 18.
11. Bilyk V., Sushchenko L., Sheremet, I., Hanushchyn S., & Bondarenko H. Modern Pedagogical Practice of Natural Science Training of Future Psychologists in Higher Educational Institutions. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. 12 (3), pp. 162-181.
12. Берковиц Л. Агресія: причини, наслідки та контроль. Перек. с англ. Київ: ЄВРОЗНАК, 2001. 512 с.

13. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посіб. Київ: Либідь, 2003. 344 с.
14. Бех І.Д. Психологічні закономірності особистості в ранній юності Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посіб. Київ: Ін-т змісту і методів навчання. 1998. Гл. 3.2. С. 74 – 85.
15. Бовть О.Б. Як стиль спілкування педагога впливає на рівень агресивності його учнів. *Початкова школа*. 1997. № 12. С. 53 – 55.
16. Вознесенська О. Арт-терапія в роботі практичного психолога / О. Вознесенська, Л. Мова. К.: Шк. світ, 2016. 120
17. Варій М.Й. Психологія особистості : навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2015. 592 с.
18. Вольнова Л.М. Зміст і напрями соціально-педагогічної профілактики девіантних проявів у поведінці важковиховуваних підлітків. Соціальна робота в Україні: теорія і практика. 2017. № 3–4. С. 60–70.
19. Вольнова Л.М. Методичні рекомендації щодо психолого-педагогічної роботи з важковиховуваними неповнолітніми. К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. 36 с.
20. Гайдукевич Г.А. Негативні емоції та агресивність. Київ. військ. гуманіт. ін-т: Зб. наук. пр. Київ, 1999. С. 16 – 20.
21. Гайдамашко І.А. Подолання агресії як соціально-педагогічна проблема *Педагогічний дискурс : зб. наук. пр.* / гол. ред. А.Й. Сиротенко. Хмельницький : ХГПА, 2018. Вип. 3. С. 53–55.
22. Державний стандарт початкової освіти: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennyaderzhavnogo-standartupochatkovoyi-osviti>.
23. Емельянов Ю.Н. Обучение общению в учебно-тренировочной группе *Психол. журнал*. 1987. Т.8, № 2. С. 81 – 87.

24. Захарченко М. Г. Психологічна допомога учням молодшого шкільного віку, які постраждали від булінгу. «Психологічна допомога: від кризи до ресурсу» (з нагоди всеукраїнського дня психолога): зб матеріалів III Всеукраїнського науково-практичного форуму. Суми: НВВ КЗ СОІППО, 2020. С. 61-64
25. Журба К. О. Смысловиттєві цінності школярів основної і старшої школи: теоретико-методичний аспект: монографія. Дніпро, 2018. 494 с.
26. Задорожна Г.С., Педагогічні умови правового виховання дітей 6-7 років у взаємодії сім'ї і закладу освіти: дис. ... канд. пед. наук зі спец. 13.00.08 – дошкільна педагогіка. Одеса, 2018. 271 с.
27. Ильин Е.П. Мотивы человека. Теория и методы изучения. Київ: Вища шк., 1998. С. 161 –166.
28. Котко Т. П. Психокорекційна діяльність практичного психолога з формування сприятливого психічного клімату в колективі школярів. Педагогіка і психологія. 2015. № 1–2. С. 163–169.
29. Кравчук С.Л. Особливості психологічних детермінант агресивних проявів особистості: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ: 2002. 16 с.
30. Лобач О. О. Педагогічна корекція агресивності школярів: методичні рекомендації для вчителів поч. класів. Полтава: ПДПУ, 2015. 70 с.
31. Матвієнко О.В., Василенко К.С Формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі вивчення дисциплін циклу природничо-наукової підготовки. Development of science: trends, innovations problems and prospects. Abstracts of XVII International Scientific and Practical Conference. Amsterdam, Netherlands. 2021. Pp. 140- 141
32. Михайлова О.Ю. Вивчення психологічних мотивів злочинів, пов'язаних із особливою жорстокістю. *Юрид. психологія*. Харків, 2005. С.52 – 54.
33. Михайлова О.Ю. Кримінальна сексуальна агресія: теоретико-методологічний підхід. Київ: Генеза, 2000. 150 с.
34. Матвієнко О.В., Василенко К.С Формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі вивчення дисциплін циклу природничо-

- наукової підготовки. Development of science: trends, innovations problems and prospects. Abstracts of XVII International Scientific and Practical Conference. Amsterdam, Netherlands. 2021. Pp. 140- 141.
35. Оржехівська В.М., Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: Навчально-методичний посібник. Київ: ВіАн, 2015. 352 с.
 36. Оржехівська В.М. Основні педагогічні проблеми виховання учнів у сучасний період розвитку суспільства: Управління процесом виховання. Позакласний час. 2004.№ 23 -24. С. 5 - 18.
 37. Особливості агресивної поведінки неповнолітніх та основи її профілактики: Метод. рекомендац. / уклад. Н.В. Аликиной. Київ,1991.20 с.
 38. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія. Соціальна психологія особистості спілкування. Либідь, 2004. 576 с. 42.
 39. Панок В.Г., Привалов Ю.А. Соціальна активність особистості підлітка. Київ: Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України; центр соціальних експертиз Ін-ту соціології НАН України. 131 с.
 40. Пилипенко В., Підліткова агресія у тих сучасної соціокультурної ситуації. *Соціологія: теорії, методи, маркетинг*. 2004. № 4. С. 5 – 23.
 41. Полтавец В.И., Первый В.С., Жабокрицкий С.В. Агрессивное поведение при расстройствах личности: Монография. Дніпро: Арт-Пресс, 1998. 80 с.
 42. Психологія девіантної поведінки особистості : навч. посіб. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини; уклад.: О. Д. Сафін, С. П. Байда. Умань : Візаві, 2021. 202 с.
 43. Психологія девіантної поведінки: навчальний посібник / уклад. О.Д.Сафін, С.П.Байда. Умань. ВПЦ «Візаві». 2019. 203с.
 44. Пенькова, О.І. Психологічні аспекти саморегуляції особистості. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. 9.9. 2016. С. 393-399.Реан А.А. Агресія і агресивність особистості. *Психол. журн*. 1996. Т.17, № 5. С. 3 – 18.
 45. Пихтіна Н. Профілактика та соціально-педагогічна робота з дітьми девіантної поведінки : навч.-метод. посіб. Ніжин, 2007. 240 с.

46. Пихтіна Н. П. Профілактика негативних проявів у поведінці дітей : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 376 с.
47. Пихтіна Н. П. Педагогічна профілактика поведінки учнів : навч.-метод. посіб. Ніжин : НДПУ, 2003. 101 с.
48. Подмазин С. И. Как помочь подростку с «трудным» характером ; Научно-практический центр «Пеоспетива». Київ. 1996. 160 с.
49. Положення про кримінальну міліцію у справах дітей від 8 липня 1995 р. № 502 : затверджено Постановою Кабінету Міністрів України [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main>
50. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2005. 360 с.
51. Страшко С. В. Еталонна модель школи, дружньої та безпечної для дитини / С. В. Страшко, В. С. Пономаренко, А. Ю. Думчева. *Освіта і здоров'я підростаючого покоління: матеріали другого міжнародного симпозиуму: зб. наук. праць в 2-х частинах* / Ред. кол.: В. П. Андрущенко, В. І. Бондар, В. В. Вербицький, С. В. Страшко. Київ: Алатон, 2018. Вип. 2, ч. 1. С. 77-80.
52. Сімейні групові наради як метод розв'язання конфліктних ситуацій : метод. матеріали для тренера / упоряд.: Т. П. Авельцева, Н. В. Зимівець, В. П. Лютий, О. А. Калібаба ; за заг. ред. І. Д. Зверєвої. Київ. Наук. Світ, 2003. 86 с.
53. Словник основних термінів з превентивного виховання / за заг. ред. В. М. Оржеховської. ТЕРНОПІЛЬ : Терно-граф, 2007. 198 с.
54. Сьмородова, К. В. Вплив агентів гендерної соціалізації на формування гендерної ідентичності підлітків. Соціально-педагогічні аспекти збереження та зміцнення здоров'я дітей та молоді в Україні: матеріали всеукраїнської студ. наук. практ. конф. (12- 13 квітня 2007 року). Мелітополь, 2007. С. 70-76.

55. Супрун М., Перепечина Н. Девіантна поведінка дітей і підлітків: соціально- психологічний аспект. Соціальна психологія. 2009, № 2. С. 178 - 185.
56. Хоменко Г. Агресивність підлітків: причини, профілактика, корекція. Психолог. 2009. № 35. С. 17–23.
57. Шатц, О. Яременко, О. Балакірева & ін. (Ред). Формування здорового способу життя молоді в Україні: національна модель «Молодь за здоров'я». К: Укр. ін-т соц. дослідж. 2005
58. Шебанова В.И. Диагностика и коррекция агрессивного поведения младших школьников с нарушениями психического развития: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2002. 215 с.
59. 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.
60. Що ми знаємо про підлітковий вік. Шкільний світ. 2002. № 25 28. С. 80 - 84.