

Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
Факультет соціальної та психологічної освіти

Кафедра психології

ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
освітній ступінь «магістр»

на тему: **Психологічні особливості агресивної поведінки підлітків з
деліквентною поведінкою.**

Виконав: студент II курсу, 265
групи,
спеціальності 053 Психологія
освітня програма «Психологія»
Сліпенко Ігор Васильович

Керівник:
кандидат психологічних наук,
доцент Байда С.П.

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

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	
1.1. Поняття „агресія” та „агресивність” у сучасній психологічній науці.....	7
1.2. Види та функції агресії в ранньому юнацькому віці.....	14
1.3. Фактори агресивності старшокласників.....	21
РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВІВ АГРЕСИВНОСТІ У НЕПОВНОЛІТНІХ ЗЛОЧИНЦІВ	
2.1. Організація дослідження психологічних особливостей проявів агресивності неповнолітніх злочинців	30
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів експериментального дослідження психологічних особливостей агресивності в ранньому юнацькому віці	42
2.3. Шляхи підвищення особистісно-духовної професійної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів у роботі з агресивними старшокласниками	51
ВИСНОВКИ.....	64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	67

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. Головні 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, Є.В.Єгорова, О.М.Ігнатович, Н.І.Литвинова, С.Д.Максименко, І.П.Манюха, Н.Г.Ничкало, О.М.Отич, В.Г.Панок, Н.А.Побірченко, Е.О.Помиткін, В.В.Рибалка, О.Є.Самойлов, В.В.Синявський, Л.О.Хомич, О.П.Хохліна та ін.).

Водночас напружена, нестабільна соціальна, економічна, екологічна ситуація, яка склалась у наш час в суспільстві, обумовлює зростання різних відхилень в особистому розвитку й поведінці підростаючого покоління. Серед них особливе занепокоєння викликають не лише прогресуюча відчуженість, висока тривожність, духовна спустошеність підлітків, але й їх лицемірство, жорстокість, агресивність. Найгостріше цей процес проявляється на межі переходу від дитинства до дорослості – у ранньому юнацькому віці. Необхідно наголосити, що проблема агресивності в ранньому юнацькому віці, яка зачіпає суспільство в цілому, викликає занепокоєння педагогів, батьків, викликає значний інтерес у науково-практичних дослідження розвитку особистості.

Особистісний портрет старшокласника 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 Н.В.Алікіна, А.Бандура, О.Б.Бовть, К.Бютнер, С.Л.Колосова, О.О.Мізерна, В.Ф.Моргун, Г.Паренс, А.О.Реан, К.В.Седих, Л.М.Семенюк, Р.Стауб, І.О.Фурманов. 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).

Високо оцінюючи наукову та практичну значущість проведених досліджень, слід зазначити, що, в зв'язку з великим обсягом отриманої науковцями інформації, сьогодні гостро відчувається необхідність її інтеграції, широкі можливості для здійснення якої надає особистісний підхід (В.Ф.Моргун, В.В.Рибалка) як цілісний, інтеграційний підхід до розгляду особистості. Водночас, можливості його застосування до проблеми агресивності старшокласників вивчені ще недостатньо.

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 в ранній юності зумовила вибір теми дипломного дослідження “Психологічні особливості агресивності у неповнолітніх злочинців”.

Об’єкт дослідження – закономірності становлення та закріплення особливостей агресивності у неповнолітніх злочинців.

Предмет дослідження – психологічні, статеві, вікові та індивідуальні особливості проявів агресивності в ранній юності.

Мета дослідження – вивчити психологічні особливості проявів агресії у неповнолітніх злочинців.

Гіпотеза дослідження: особливості агресивності в ранній юності визначаються особистісними та соціальними віковими чинниками, дія яких може бути значною мірою нівельована духовною спрямованістю розвитку особистості.

Відповідно до мети та гіпотези дипломного 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 в ранньому юнацькому віці.

2. Експериментально визначити психологічні, статеві та вікові особливості агресивності неповнолітніх злочинців.

3. Обґрунтувати шляхи підвищення особистісно-духовної професійної компетентності вчителів ЗОНЗ в роботі з агресивними школярами раннього юнацького віку.

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз наукових джерел, узагальнення, синтез, систематизація наукових даних; *емпіричні* – констатувальний експеримент, тестування, бесіда, метод мовленнєвої проєкції, метод експертного оцінювання; *статистичної обробки та інтерпретації даних* – описова статистика, метод дослідження достовірності різниці даних, кореляційний аналіз.

Експериментальна база дослідження – КМСД Кам’янець-

Подільський МВ УМВС України в Хмельницькій області. Дослідженням охоплено 60 неповнолітніх віком від 15 до 18 років. Серед них 48 юнаків та 12 дівчат.

Наукова новизна дослідження: *запроваджено* особистісно-духовний підхід до розв'язання проблеми агресії та агресивності в ранньому юнацькому віці; *виявлено* психологічні особливості проявів агресивності неповнолітніх злочинців; *обґрунтовано* шляхи підвищення особистісно-духовної професійної компетентності вчителів ЗОНЗ в роботі з агресивними школярами раннього юнацького віку.

Практичне значення дослідження полягає в дослідженні агресії у неповнолітніх злочинців, та виявленні шляхів корекції форм агресивності в ранньому юнацькому віці.

Структура та обсяг дипломної роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, який містить 110 найменувань. Матеріали дипломної роботи узагальнено у 4 таблицях та 3 рисунках.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ 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. Етимологія слова „агресія” походить від латинського „aggredior” („aggressus”), що означає „рухатися до когось, чогось”; „наступати” („нападати”). Тож, від початку слово „агресія” поєднує в собі такі різноманітні значення, як „підхід”, „зближення”, „спроба завоювати”, а також „напад”, „атака”. Багатозначність слова в його етимологічному значенні зумовлює розбіжності щодо пояснення сутності агресії дослідниками.

В психоаналітичній традиції (О.Кернберг, Р.Мей, С.Розенцвейг, А.Стор, З.Фрейд) агресія розглядається широко як прагнення до незалежності, енергійне відстоювання власної думки, загальна родова наполегливість, наступ, рух уперед або проти чогось з метою підтримати виживання [42; 63; 98; 100,2]. Схожим чином агресія визначається в онтопсихології: як вірність власній індивідуалізації, зростання (А.Менегетті) [56]. Таке широке розуміння поняття призводить до того, що під нього підпадає надто велика кількість різноманітних, подекуди протилежних за змістом проявів людської активності, і веде до вихолощування терміну, набуття ним метафоричного, фігурального значення.

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) [16,35]; як реакція одного індивіда, що завдає іншому індивідові фізичної або моральної шкоди (А. Бандура).

Водночас Е. Аронсон, Л. Берковіц, Р. Берон та Д. Річардсон, Дж. Доллард, С.Н. Єніколопов, Дж. Каган, Л.М. Семенюк, С. Фішбах наголошують на необхідності враховувати мисленнєві та емоційні процеси, що супроводжують агресивний акт, зокрема внутрішню мотивацію особистості [12,258; 16,36; 23,45; 35; 87,23], що створює необхідність введення у визначення агресії критерію наміру. В такому випадку агресія розглядається як будь-яка форма поведінки, спрямованої на образу або заподіяння шкоди, болю іншій живій істоті [12,252; 23,45; 39; 80].

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 [16,31; 23,27]. Проблема полягає також в неможливості експериментально дослідити наміри дій, оскільки намір являє собою недоступну для прямого спостереження категорію. В одних випадках дії суб’єкта агресії дійсно несуть прямий особистісний смисл „нанести шкоду”, а в інших цей смисл опосередкований, наприклад, коли актуальна мета має агресивний характер, а мотив дії – нейтральний (при самозахисті або у випадках інструментальної агресії). Під визначення, за яким агресія – навмисне заподіяння шкоди, ці дії не підпадають, але більшість дослідників сьогодні визнають їх агресивними [16; 24; 36; 73; 106]. Особливо важко дослідити істинні наміри агресора у випадках соціально схвалюваної агресії та коли намір суб’єктивно можна розцінити як альтруїстичний (агресивні дії, що скоєні “во благо” – при розширених суїцидах, ритуальних релігійних вбивствах, в ситуації евтаназії) [96,25].

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, Дж. Тедеші) пропонують виносити

питання на суд спостерігача, а критерієм при цьому вважати дотримання суб'єктом соціальних норм [16,84; 101,368]. Коли суспільних норм дотримано, поведінка не має розглядатись як агресивна, незалежно від ступеня згубності її наслідків [101,27]. Визначається поведінка як агресивна чи ні, залежить від того, які соціальні норми поділяє спостерігач, що не можна вважати об'єктивним критерієм, адже, як вказує Л.Берковіц, ми далеко не завжди можемо визначити, які саме правила та норми релевантні дії, що підлягає розгляду [16,27]. Моральні норми часто вступають одна з одною у протиріччя. В різних культурах і на різних історичних етапах побутують різні моральні норми, а агресія має різний соціальний сенс і призначення [66,14; 101,368]. Г.Е. Бреслав наголошує, що при використанні нормативного підходу до визначення агресії має місце штучне звуження терміну «агресія», що відбувається внаслідок перенесення негативного ставлення з конкретних агресивних проявів на поняття в цілому [21,10].

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 свідомо 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 [49]. 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.

В духовному контексті поняття усвідомлення особистістю морального значення своїх дій пов'язується з духовною зрячістю, принциповою здатністю до розрізнення та свідомого вибору добра або зла, що певною мірою залежить від рівня духовного розвитку особистості [41,160].

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 „псевдоагресія”, запропоноване Е.Фроммом [99,232]). В інших випадках дії, що наносять психічну або фізичну шкоду, слід вважати агресивними.

Під фізичною та психічною шкодою ми розуміємо будь-які негативні наслідки для об'єкта, такі, наприклад, як фізичні ушкодження, моральний тиск, псування майна, висміювання, приниження, розповсюдження пліток, позбавлення чогось необхідного, блокада дій, створення зовнішнього чи внутрішнього дискомфорту, відмова у любові та ін.

Суперечливим в сучасній психологічній науці залишається питання, вродженою чи набутою властивістю є агресивність. В межах психоаналізу та онтопсихології [4; 56; 98; 110], а також ранніх моделей теорії фрустрації-агресії агресивності приписується інстинктивне походження. Як стабільна природжена властивість, що набувається в процесі онтогенезу та лише підлягає протягом життя змінам щодо притаманних форм та рівня, агресивність розглядається в межах біологічних підходів [23,37; 48,41; 54]. Прибічники біхевіоріальних підходів, навпаки, трактують агресивність як набуту властивість, що формується досвідним шляхом, починаючи з раннього дитинства [23,45]. Деякі дослідники намагаються пом'якшити протиріччя, стверджуючи, що різні види агресії мають різне походження.

Зокрема, Е.Фромм розглядає два відмінних один від одного види агресії: „доброякісну” (захисну), яка закладена у філогенезі, та „злаякісну”, яка притаманна лише людині і засвоюється протягом життя [99].

На нашу думку, усвідомлення можливості нанесення шкоди тісно пов'язане з життєвим досвідом. Починаючи з раннього дитинства, людина досвідним шляхом дізнається, які саме дії можуть спричинити біль, призвести до загибелі. В подальшому вона свідомо вдається до таких дій або уникає їх. Тож, агресивність слід вважати набутою рисою особистості. В той же час ми не заперечуємо вродженого характеру реакцій нападу (боротьби) та уникнення (втечі), що властиві певною мірою всім живим істотам [16,74–75]. Можна припустити, що інстинктивна реакція нападу є однією зі складових природної основи агресивності, хоча з її допомогою неможливо вичерпно пояснити всю багатогранність агресивних проявів. В цьому сенсі близьким для нас є положення Л.С. Виготського про те, що в основі агресії закладено природжений оборонний рефлекс, однак його реалізація підлягає значній трансформації в процесі соціалізації [29].

Р. Берон та Д. Річардсон підкреслюють, що про агресивні дії слід говорити лише в тому випадку, коли їх об'єктом є живі істоти [23,28].

Е. Фромм розглядає агресію більш широко: як заподіяння шкоди будь-яким живим та неживим об'єктам [99]. Ми погоджуємося з точкою зору Е. Фромма в тій мірі, в якій дії, спрямовані на пошкодження неживих об'єктів або тварин, мають проєкцію на людину, людський світ. Агресивним є пошкодження майна як бажання нашкодити кому-небудь, заподіяння шкоди тваринам, оскільки воно несе в собі заперечення життя. В тому ж сенсі акти вандалізму слід розглядати як агресію проти людства, його надбань, проти творіння людських рук.

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 розрізнати поняття “агресія” та “агресивність” [10,13; 16,44; 21,13–15; 23; 49; 59; 61; 79; 80; 86; 87; 108]. 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 [10,13; 110,33]. З іншого боку, як свідчить Ю.М. Антонян, агресивність особистості не обов’язково проявляється в агресивних діях [10,13].

Л. Хьюсман та Л. Ерон визначають агресивність як схильність до поведінки, що має наміром завдати шкоди або роздратувати іншу особистість. Під агресивністю Л. Берковіц, А.О. Реан пропонують розуміти властивість особистості, яка виражається в готовності до агресії в найрізноманітніших ситуаціях [16,25; 80,4].

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) [16; 30], поведінки (А. Бандура, Р. Берон, С.Л. Кравчук) [23].

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 [51;52]. 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 [14,6]. Як зазначають А.М.Бандурка та А.Ф.Зелінський, поняття агресії ширше за поняття насилля. Насилля – найбільш гостра й небезпечна агресивна поведінка [14,7]. Г.Е. Бреслав відзначає таку специфічну ознаку насилля, як вихід за межі доцільності [21, 10].

Близьким за змістом до понять „агресія” та „агресивність” є термін „ворожість”. В психології ворожість визначають як негативну установку по відношенню до іншої людини або групи людей (що знаходить своє вираження у вкрай несприятливій оцінці об’єкта) [16,44], як особистісний стан (проявляється в образливості та підозрливості), як складне мотиваційне утворення [39,4]. Незважаючи на різноманітність трактування, дослідники сходяться в тому, що поняття ворожості є вужчим за поняття агресивності, оскільки ворожість не включає в себе мовленнєвої або фізичної активності [16,44; 39,4].

Агресію в контексті глобальних філософських категорій – духовності та бездуховності, добра та зла, правди та кривди, любові та ненависті, чесноти та пороку, краси та спотвореності розглядають А. Адлер, А. Гюггенбуль-Крейг, І.А. Ільїн, Д.С. Ліхачов, Р. Мей, А.Е. Мелоян, І. Ремезова, К. Сельченко, Н.В. Чеботарьова [4; 41; 63; 76; 82].

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.

1.2. Види та функції агресії в ранньому юнацькому 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 [101,367].

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, індукційована), 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) [62].

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) [84,5].

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 [21,16].

Однією з найчастіше вживаних дихотомій при аналізі агресивності є розрізнення агресії за ознакою „фізична – вербальна” [23; 100]. 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 [108,37]. 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) [11].

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 [108,28]. 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 в юності виникає найчастіше при контактах партнерів різного статусу і служить для маніфестації або встановлення соціальної асиметрії [60,165]. Інша функція вербальної агресії в юнацьких міжособистісних взаємодіях полягає в провокації партнера [63,86]. Провокація використовується для виведення жертви зі стану рівноваги, чим досягається відчуття психічної переваги, а також в якості спонукання партнера до подальших дій, зокрема, при необхідності розв'язання конфліктної ситуації. А.К. Міхальська виділяє емоційну функцію вербальної агресії, за якої агресивний акт служить для зняття емоційної напруги [60,165]. Т.В. Ковальова та О.К. Степанова виділяють демонстративну функцію вербальної агресії старшокласників у конфліктних взаємодіях. Ця агресія є нейтральною за змістом, не призводить до деструктивних наслідків і виступає своєрідною демонстрацією дорослості, безстрашся, сили [44].

В ряді експериментів було виявлено більшу схильність юнаків до фізичної агресії порівняно з дівчатами, особливо це стосується найбільш жорстоких форм фізичної агресії [48,152]. З точки зору теорії ролей, різниця в показниках агресії між дівчатами та юнаками пояснюється різними соціальними ролями, які приписують чоловікам та жінкам [75,378–379]. Інше

пояснення різниці між чоловіками та жінками у схильності до фізичної агресії пропонують прибічники соціально-когнітивних моделей. Дж. Лохман вказує на передбачення результату як на один із чинників, що зумовлює вибір агресивної дії. Застосування фізичної агресії має більш негативні наслідки для жінок, тому вони намагаються уникати проявів фізичної агресії, принаймні по відношенню до чоловіків.

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 обома сторонам конфлікту, всі дії суперників підпорядковуються неписаному „кодексу честі”, який регламентує дії сторін. Головною ознакою ритуалізованої агресії є те, що вона позбавлена ворожості та жорстокості. Її основна функція – зняття (абреакція) напруги, пов'язаної з заборонаю реального насилля [31,48–52; 38].

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 [61,51–52].

Залежно від кількості суб'єктів, представлених в одному агресивному акті, розрізняють індивідуальну, групову та масову агресію [62].

Особливе місце в груповій агресії молоді посідає діяльність молодіжних банд [48,169]. Серед мотивів формування юнацьких банд

дослідниця називає реальну або удавану загрозу з боку інших груп або окремих індивідів (цей процес активізується, коли правові та суспільні заклади нездатні забезпечити ефективний захист), інструментальний зиск (продаж наркотиків, злочини майнового характеру), відчуття приналежності групі, примус [48,170–171]. Перебування в групі дозволяє відчути спільність зі своїм поколінням, пережити почуття власної величності через єдність з командою, з якою інші вимушені рахуватися [31,27–28]. А. Гюггенбуль звертає увагу, що в останні роки діяльність молодіжних банд все частіше локалізується в межах шкільних навчальних закладів. Дослідник вказує на такі причини цього явища: 1) зворотній бік гуманізації атмосфери шкільного життя, внаслідок чого вчитель сприймається не як авторитетна фігура, а як член групи, а групові процеси цікавлять учнів набагато більше, ніж навчальний матеріал; 2) зменшення кількості дітей в нашому суспільстві; 3) перенасиченість графіка занять і як наслідок – зміщення центру діяльності підліткових та юнацьких груп до шкільного закладу [31,34–39].

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 [31; 230,292–294]. 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 [28,16].

Можлива агресія всередині юнацької групи. Вона спрямована на регулювання стосунків, встановлення чи збереження певного „порядку” [94,306]. 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 [48,172].

У відповідності до того, співпадають чи не співпадають суб'єкт і об'єкт агресії, розрізняють ауто- та гетероагресивну поведінку. Фізична аутоагресія в ранньому юнацькому 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 [94,303].

Агресія молоді відносно дорослих часто має на меті визначення межі дозволеного і має демонстративні ознаки. Вона може проявлятися в свідомому порушенні тиші, заперечуванні старшим, сутичках у місцях найбільшого згромадження людей, псуванні майна. Агресія деяких юнаків буває спрямованою на окремого дорослого – найчастіше при кримінальній поведінці, яка здійснюється молодіжною групою [94,304–305].

В ранній юності агресія нерідко використовується з метою вплинути на поведінку іншої людини або „настояти на своєму”, утримати владу над іншими [12,29]. З іншого боку, за агресивними діями може лежати намагання контролювати ситуацію, впливати на неї з метою вдосконалення себе або оточення [68,11]. Ці дії продиктовані небайдужістю, бажанням виправити недоліки, удосконалити. В цьому сенсі слушною є теза Р. Мея та А. Менегетті про агресію як про розділену любов [56,94,174; 63,134–142], адже любов повинна бути активною, що припускає втручання у внутрішній світ іншого.

Таким чином, аналіз функцій різних видів агресивності в ранній юності показав, що агресія старшокласників може виконувати як деструктивні (самоствердження та підвищення статусу за рахунок інших, встановлення контролю, психологічної дистанції, помста, розвіювання нудьги шляхом руйнування та знуцання, 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).

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.

Підсумовуючи аналіз поглядів науковців на проблему деструктивної та конструктивної агресивності, можна стверджувати, що ознаками деструктивної агресивності є своєцентризм, 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.

Таким чином, в ранній юності 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 молоді 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 статева

ідентифікація, абреакція емоційної напруги у діях з нейтральним або конструктивним змістом), що зумовлює розрізнення за функціональною ознакою деструктивної та конструктивної агресивності.

1.3. Фактори агресивності у ранній юності

Знання факторів, що зумовлюють агресивність в ранньому юнацькому 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, В.С. Первий, Н.М.Платонова, В.І.Полтавець, Д. Річардсон, С.Г. Шебанова [3; 16; 23; 48; 59; 61; 70].

Розглядаючи фактори, що зумовлюють агресивність особистості, дослідники дотримуються різних класифікацій. Е. Стауб виділяє в основі агресивної поведінки молоді 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 [58].

В.І. Полтавець, В.С. Первий та С.В. Жабокрицький розділяють фактори агресивності особистості на екзогенні та ендогенні. Серед ендогенних 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, поблажливе ставлення до агресії, насильство між батьками); б) соціальні (атакуюча поведінка іншої людини, провокації, негативні установки, спостереження за агресивними моделями поведінки, в) індивідуальні (емоційна та фізична депривація, вживання алкоголю, наркотичних речовин); г) зовнішні детермінанти агресії, такі, як спека, тіснота, шум, забруднене повітря [70].

Н.В. Алікiна видiляє внутрiшнi та зовнiшнi фактори, групуючи їх таким чином: 1) соцiально-економiчна i полiтична органiзацiя суспiльства; 2) моральнi норми поведiнки соцiуму; 3) умови мiкросередовища (родинного оточення, кола знайомих, однолiткiв); 4) характер i система виховання; 5) вiковi та iндивiдуально-психологiчнi особливостi; 6) соматичне неблагополуччя, послаблене здоров'я, психiчнi захворювання; 7) фiзичнi умови навколишнього середовища; 8) специфiчний вплив алкоголю та наркотикiв [65].

О.Ю. Дроздов розподiляє фактори, що зумовлюють агресивнiсть молодi на двi групи: 1) фактори, що залежать вiд демографiчних та особистiсних характеристик та 2) фактори, що дiють завжди i на всiх. В другiй групi дослiдник видiляє соцiально-психологiчнi фактори (вплив сiм'ї, системи освiти, групи однолiткiв, пiдлiткової та юнацької субкультури, ЗМI та комп'ютерних технологiй), соцiальнi фрустратори сучасностi (рейтинг цiнностей в сучаснiй Украiнi, розбiжнiсть мiж офiцiйними цiнностями та можливістю їх досягнути, соцiальний статус родини), а також ситуативнi фактори (умисна агресiя iншої особи, антипатiя до об'єкта агресiї, помста, конфлiкт, висока температура, предмети, пов'язанi з агресiєю, вiйськовi дiї, конкуренцiя, поганий настрiй, знаходження у нетверезому станi) [32].

О.Б. Бовть видiляє такi групи факторiв: 1) цiннiсно-нормативна пiдсистема особистостi (потреби, цiнностi, iнтереси, прагнення, цiлi, установки, намирi); 2) iнструментальна пiдсистема (риса 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 [19].

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 в ранньому юнацькому віці, слід проводити з урахуванням вікової специфіки ранньої юності. Центральними новоутвореннями юнацького віку є усвідомлення себе як цілісної, багатовимірної особистості, готовність до життєвого самовизначення, прагнення до самовиховання, формування світогляду та моральних переконань [17; 46; 81; 83; 85]. В.В. Зеньковський характеризує юність як час вибору шляху життя і складання планів, величезних задумів, утопій та героїчних рішень [37]. Пошук свого місця в житті – професійного, особистісного, духовного можна вважати провідною діяльністю особистості в ранньому юнацькому віці. Підвищення рівня організації і саморегуляції організму призводить до збільшення емоційної чутливості, але паралельно зростають і можливості психологічного захисту [75,338; 85, 358].

Актуальною залишається перебудова взаємин з дорослими, прагнення звільнитися від контролю та опіки батьків, продовжується процес переорієнтації спілкування з дорослих на ровесників. Водночас відмічається потреба юнаків у довірливому спілкуванні з дорослими, у розумінні та

підтримці, у можливості наслідувати старших [18,75–79; 78,423–441; 83,135–146].

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 [21,23]. До них дослідники відносять гормональний дисбаланс [16,462–467; 23,233–237; 70,14], ранні органічні ураження (порушення функціональної активності гіпоталамно-гіпофізарно-гонадної системи, дисфункції кори головного мозку, півкульовий дисбаланс) [23,241–243; 61,44; 90], черепно-мозкові травми [62], порушення механізмів нервової діяльності [21,21; 23,244–248; 49,170], деякі психічні та фізичні захворювання (аутизм, епілепсія, шизофренія, дисморфофобічний синдром, деперсоналізація, нервова анорексія) [61,44; 83,268; 85,359; 89, 47–48]. Дія цих чинників в ранній юності підсилюється за рахунок набуття ними вторинних, соціально зумовлених ознак, хоча варто зазначити, що їх вплив може не лише посилюватися, а й послаблюватися за рахунок соціальних детермінант [21,21].

До психофізіологічно обумовлених характеристик, що впливають на прояви агресивності, її види та функції, дослідники відносять особливості темпераменту (А. Басс, О.Б. Бовть, Г.С. Васильєва, М. Гартштейн, Н.Д. Левітов, Р. Нолл, К. Ваннатта) [25,79]. А. Басс до перемінних темпераменту, що впливають на розвиток агресивності, відносить імпульсивність, інтенсивність реакцій, рівень активності і незалежності (прагнення до самоповаги і захисту від групового тиску). Н.Д. Левітов відмічає зв'язок між агресивністю та підвищеною збуджуваністю нервової системи при слабкій дії активного гальмування [51; 52]. Притаманне ранньому юнацькому віку наростання загального збудження та послаблення всіх видів умовного гальмування [85,358] сприяє почастишанню афективних агресивних проявів. Внаслідок великої завантаженості і нестачі часу для релаксації накопичується негативна енергія, яка, через загальну емоційну нестійкість, мінливість емоцій та стійку тенденцію до зняття емоційної

напруги, нерідко навіть за умови незначного подразника виплескується назовні у вигляді спонтанної агресії. Крім безпосереднього впливу, властивості темпераменту впливають на агресивність і опосередковано, зумовлюючи соціальний статус в системі міжособистісних стосунків [25,79].

Експериментальними даними підтверджується положення про конституційну генетичну обумовленість агресивності [16,452–454; 23,228–229; 48,43]. В той же час самі вчені-генетики підкреслюють, що генетична конституція може сприяти формуванню агресивного фенотипу, однак визначальну роль у тому, чи буде наявний нахил посилений або нейтралізований, відіграють фактори середовища [23,228–229].

В ряді досліджень відмічається зв'язок агресивності з рівнем освіти та інтелекту дітей і юнаків [3,78; 21,37–41; 27,65; 33; 86,28]. Інтелектуальні здібності особливо важливі в ході когнітивної обробки інформації, що передують агресивній поведінці [16; 33; 86,28]. 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 [3,78]. 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 [23,197–199], імпульсивність, надмірно високу або, навпаки, низьку сензитивність [3,77], емоційну нестійкість, домінантність і жорстокість, авторитаризм, ворожість [3,77], атрибуцію ворожості [23,195–197], а також знижений фон настрою [3,77], тривожність [23,193–195], сором'язливість [69,13], екстернальний локус контролю [15; 21,32–33; 23,199–202; 94,204], низьку адаптивність, схильність до швидкого формування стійких поведінкових стереотипів, ригідність [3,78]. 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 [88,38].

У юнаків та дівчат інтенсивно відбуваються процеси самоідентифікації та переосмислення самооцінки [75,358–366; 83,123–125]. Х. Ремшмідт зазначає, що у великій кількості випадків агресивність молодих осіб зумовлена заниженою самооцінкою та негативною „Я”-концепцією. Низька самооцінка призводить до зниження самоповаги і, як наслідок, – соціальної деградації, агресії. Інший негативний аспект заниженої самооцінки полягає в стимуляції конформістських реакцій. Найгіршим результатом негативною „Я”-концепції є глибока зміна самосприйняття, яка призводить до приписування собі нездатності до добрих вчинків [83,75].

Серед сімейних факторів агресивності називають низький матеріальний рівень сім'ї [9,354–355; 12,22], антисоціальний образ життя батьків [43], наявність конфліктних, дисгармонійних стосунків між членами сім'ї [3,74; 12,220,229; 28; 43,80–81,83; 45; 69,13], фізичне або сексуальне насилля по відношенню до дитини [3,74], неповний склад сім'ї [43], невірний стиль виховання [45], неадекватні покарання [45]. 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].

В ранньому юнацькому віці послаблюється значення батьків як моделей для засвоєння зразків агресивної поведінки. Відбувається поступовий відхід від сім'ї. 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 проєкції [13].

Прагнучи самостійності, юнаки і дівчата одночасно зберігають потребу в життєвому досвіді і допомозі старших; родина залишається тим місцем, де вони почуваються спокійно і упевнено. В той же час діти, що зростали в несприятливій сімейній атмосфері, входять в період ранньої юності вже з великим вантажем нерозв'язаних особистісних проблем, негативізму,

ворожості, підозри, агресивності, з так званою „агресивною установкою” [12,220,229;43,80–81,83; 69,9]. Тривалі психологічні негаразди у житті родини є джерелом постійного стресу та фрустрації для її членів, що саме по собі може бути причиною підвищення рівня особистісної агресивності.

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 [12,272–284; 23,109–117; 48,113–147; 61,64; 69; 95; 103,71–74]. 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 [48,136–143]. 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 [31,53–60; 48,123–125]. 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 [48,124–125].

В останні роки з’являються роботи, присвячені впливу комп’ютерних та відеоігор на агресивність дітей та юнаків [22; 48,119–120; 61,64]. Теорія соціального научіння стверджує, що ігри з елементами ворожості є навіть більш згубними, ніж телебачення, оскільки ігри вимагають ототожнення гравця з персонажем-агресором, потребують активної участі та сприяють наркотичному звиканню [22,65; 48,119; 103,74]. Відповідно до

психоаналітичних теорій агресивні комп'ютерні ігри дозволяють відреагувати витіснені агресивні імпульси. Експериментально виявлено, що вплив комп'ютерних ігор на агресивність опосередковується статтю, віком, особистісними властивостями (загальним рівнем агресивності, звичними стратегіями виходу з конфліктної ситуації, стійкістю до фрустрацій, конкурентністю), ігровим досвідом, тривалістю експерименту, методами діагностики, типом гри [102].

Серед суспільних факторів, що сприяють розвитку агресивності в ранньому юнацькому віці, В. Пилипенко та О. Волянська називають динамічність соціальних процесів в сучасній Україні, що не дає можливості молодій людині планувати своє життя, встановлювати конкретні строки реалізації тих чи інших цілей. Соціальне самовизначення у багатьох молодих осіб сьогодні супроводжується почуттям неспокою та невпевненості у собі, своєму майбутньому. Ці почуття переростають у замкненість, зниження самооцінки, агресивність [69,11].

Ю. Щербініна вказує на такі соціальні причини агресії, як пропаганда насильства в ЗМІ, викривлення системи духовних цінностей (прагнення до влади, популярність ідеї „мета виправдовує засоби”) і відповідні соціальні установки (уявлення про світ як про жорстокий і сповнений насилля, орієнтація на досягнення високого матеріального становища, ідеал успішної і впевненої в собі особистості як людини, що “може дати відсіч”) [108,29].

Отже, теоретичний аналіз дозволив нам виділити такі фактори агресивності в ранньому юнацькому 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 ранньої юності, яка забезпечує активне вибіркоче сприйняття соціальних факторів та специфічне переломлення особистісних факторів, а також зумовлює різний ступінь їх значущості для закріплення агресивності.

РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВІВ АГРЕСИВНОСТІ У НЕПОВНОЛІТНІХ ЗЛОЧИНЦІВ

2.1. Організація дослідження психологічних особливостей проявів агресивності неповнолітніх злочинців

З метою з'ясування психологічних особливостей агресивності неповнолітніх злочинців 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.

Психодіагностичне дослідження проводилось на базі осіб з числа неповнолітніх віком від 15 до 18 років, які перебувають на обліку в КМСД Кам'янець-Подільського МВ УМВС України в Хмельницькій області за вчинення злочинів.

Констатувальний експеримент проводився в три етапи.

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

На *другому* етапі досліджувалися психологічні особливості юнацької 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 неповнолітніх злочинців 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. Існують дані про її надійність, валідність та адаптованість для використання на вітчизняних вибірках [23; 74; 77]. Серед

інших тестових методик, призначених для дослідження агресивності, посилення на які наводяться у вітчизняних публікаціях, – Методика діагностики рівня агресивності А. Ассінгера [77,174–180], методики „Агресія” та „Особистісна агресивність та конфліктність” (автори Є.П. Ільїн та П.А. Ковальов) [40], Фрайбурзький особистісний опитувальник [88].

Основною проблемою у використанні опитувальників для діагностики агресивності, на яку вказують науковці [23,20; 48,32], є вплив на відповіді піддослідних фактору соціальної бажаності [23,357]. Крім того, результати опитувальників, як і інших ретроспективних методів, відображають швидше уявлення особистості про себе та про те, яким чином вона діє або діяла би у гіпотетичній ситуації, ніж те, до яких дій вона насправді вдається в схожих випадках [20,52; 53,47]. На результати також впливає тактика та стратегія самопрезентації. О.Б. Бовть звертає увагу на те, що інколи школярі, які створили собі „агресивний імідж”, дають відповіді з підкресленим акцентом агресивності своїх вчинків. Таку саму тактику можуть застосувати учні, що використовують „агресивний щит”, за яким дитина намагається подати себе агресивною, аби уникнути небажаних контактів.

Спостереження, які проводились нами під час експерименту, також дали підставу припустити, що у випадку агресії юнаків не завжди уявлення про власну агресивність та стратегія самоподачі корелюють з реальною агресивною поведінкою. Наприклад, фізично слабкі юнаки часто схильні уявляти себе перебільшено агресивними, що відображається у їхніх відповідях. Можна припустити, що в даному випадку уявлення про себе як про агресивного і сильного та намагання довести це іншим (експериментатору) мають компенсаторний характер: відбувається корекція образу „Я” у відповідності з ідеалом мужності.

Трапляються й протилежні випадки, коли власна агресивність у будь-якій формі повністю заперечується особистістю. Прикладом може бути реакція О., на повідомлення результатів тестування. В ході обстеження він отримав високі та середньо-високі бали за шкалами агресивності. Також було

виявлено схильність до домінування, переважання егоцентричних тенденцій, результати за шкалами соціальної бажаності вищі за норму. За відгуками вчителів, О. – розбишака. Дружить лише з „престижними” однокласниками. Вчиться погано, але вимоги з боку О. щодо оцінки зазвичай вищі, ніж реальні знання. На повідомлення психолога про високі бали за шкалами агресивності реагує категорично: „Цього не може бути. Ви, мабуть, помилились. В мене взагалі немає агресії. А хто Вам сказав, що я агресивний? Вчителі? Ви їм не вірте”. – „Ти сам про це написав. Ось, хіба не ти писав, що треба завжди мститися, якщо тебе хтось образить?” – „Ну, тож будь-яка нормальна людина так поводиться! Яка ж це агресія! Це просто нормально. І то, я ж не завжди мщуся. Дурне якесь питання. Навіщо ви мені нав'язуєте те, чого немає?”

Дівчата невпевнені в собі, з підозрою до оточуючих, досить часто виявляються схильні до імпульсивних захисних агресивних реакцій. Інколи ці реакції неадекватно сильні, навіть небезпечні. Але за тестами рівень агресивності таких дівчат зазвичай низький, що повністю відображає їхні переконання про те, що образити інших – погано.

Останнім часом поширення в дослідженнях агресивності набули тести ситуацій. В основу метода покладено припущення А. Бандури про те, що агресивна поведінка є наслідком засвоєння особистістю агресивних моделей, збереження їх в пам'яті та звернення до них у схожих життєвих ситуаціях. Серед методик даного типу в Україні відомі Методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні (автор В.В. Бойко) [77,281–287], методика „Тест ситуацій” (автор С.Г. Шебанова), Опитувальник домінуючих форм агресивного реагування у молодших школярів (автор В.І. Шебанова) [104], Анкета для вивчення особливостей реагування особистості на ситуацію з провокацією (автор С.Л. Кравчук).

Використання змодельованих ситуацій як методу психологічного дослідження дозволяє вивчити різноманітні фактори, що сприяють провокуванню агресивних реакцій назовні, а також найбільш типові соціально-психологічні причини агресивної поведінки. Цей метод дає змогу

прогнозувати ймовірність агресивних поведінкових проявів та намічати шляхи їх профілактики та корекції. Він також може надати корисний матеріал щодо культури поведінки піддослідних, ставлення до інших, визнання прийнятності або неприйнятності агресивних моделей поведінки.

Однак, як свідчать останні дослідження, адаптованій особистості притаманна наявність декількох поведінкових сценаріїв реагування на ту чи іншу життєву ситуацію. Один або кілька сценаріїв є більш привабливими, відповідають уявленням про себе (саме вони обираються піддослідними в ситуації гіпотетичного, а не реального вибору). Але далеко не завжди саме ці сценарії втілюються в життя. Реальній поведінці передують когнітивний аналіз наслідків кожної зі стратегій реагування, доречності її використання, дієвості, а також наявності засобів для її втілення. І лише після цього одна зі стратегій, не обов'язково найпривабливіша, втілюється. Таким чином, тести ситуацій дають змогу оцінити лише один з показників операційно-результативного компоненту агресивності, а саме, наявність в арсеналі особистості агресивних стратегій реагування та ставлення до них як до можливих та привабливих або навпаки. Але вони не дають змоги оцінити реальну поведінку.

Інформація про неусвідомлювані аспекти агресивності може бути отримана за допомогою проєктивних та напівпроєктивних методик. Цей метод позбавлений впливу фактора соціальної бажаності. Однак він є складним для інтерпретації та досить суб'єктивним. Його використання вимагає індивідуального контакту психолога з піддослідним, оскільки лише в цьому випадку досягається дотримання принципу контекстуальності. В іншому разі інтерпретація є швидше проєкцією якостей психолога, ніж аналізом проєкції якостей піддослідного. Тому, на нашу думку, даний метод не може бути придатним для масових обстежень.

Використання більшості проєктивних методик в дослідженнях агресивності старшокласників обмежене також віковою специфікою. Зокрема, в дослідженні особливостей агресивності дітей молодшого

шкільного віку добре зарекомендували себе техніки проективного малювання („Дім, дерево, людина”, „Неіснуюча тварина”). Але для юнаків вони не завжди придатні. Вони критично ставляться до продуктів своєї діяльності, тому часто відмовляються виконувати завдання, особливо в ситуації групового обстеження. В разі ж згоди малюнки в більшості випадків виконуються з використанням звичних спрощених прийомів зображення об’єктів, а не у відповідності з уявою, як це вимагається процедурою обстеження, в результаті чого отримані дані не можна вважати надійними.

Виключення становлять методики мовленнєвої проекції. Основою методу є теза про те, що сенс, який актуалізується в момент мовлення в формі висловлювання, попередньо об’єктивно не формалізується і не прогнозується мовцем. Ю. Щербініна зазначає, що суть будь-якого явища мовлення полягає в особливому перетворенні зовнішніх процесів у внутрішні, пов’язані з мовленнєво-мисленнєвою діяльністю. В цьому випадку має місце процес вербалізації емоцій, який полягає в появі репрезентуючих емоцію знаків [108,28]. Використання слів та виразів в динаміці висловлювання не підлягає свідомому вибору в момент мовлення та здійснюється начебто саме по собі, що, власне, і є проявом феномену несвідомого в мовленнєвій діяльності [105]. В письмовому мовленні під час процедури обстеження ефект безпосередності висловлювання створюється за допомогою інструкції, яка вимагає писати першу відповідь, що спаде на думку, не замислюючись.

Серед методик даного типу в Україні застосовуються Експериментально-психологічна методика вивчення фрустраційних реакцій С. Розенцвейга, Вербальний фрустраційний тест Л.М. Собчик [92,237–247], а також Метод дослідження афектів агресії за допомогою аналізу мовленнєвого змісту (автори Л. Готшалк та Дж. Глезер, адаптація Н.Б. Михайлової) [57]. Перевагою останньої методики є те, що, на відміну від інших методик мовленнєвої проекції, в ході застосування яких піддослідний може здогадуватися, що діагностується агресивність, і намагатися відтворити ідеальний образ власного „Я”, при застосуванні методу аналізу мовленнєвого

змісту інтерпретації підлягають будь-які усні чи писемні висловлювання особистості, що містять прояви досліджуваних афектів, що зменшує вплив фактору соціальної бажаності.

Автори методу визначають афекти як емоційні стани, які мають кількісні та якісні характеристики, психологічний зміст, а також психофізіологічні, біохімічні та поведінкові прояви. „Величина” афекту, на думку Л. Готшалка та Дж. Глезер, може бути оцінена по транскрипту змісту мовленнєвого висловлювання. Під час аналізу мовленнєвого висловлювання величина афекту у певний час прямо пропорційна таким факторам: 1) частоті появи певних категорій у змісті мовлення, 2) ступеню інтенсивності прояву афекту в змісті висловлювання, 3) ступеню особистісної участі в емоційно значущих станах та діях. Названі прояви афекту можуть бути виражені математично через факторну вагу. Застосування методу дає змогу оцінити не лише величину короткотривалого агресивного афекту у певний проміжок часу, а й взагалі схильність до емоційного агресивного реагування, звичку до переживання агресивних емоцій, особливо у випадку багаторазового дослідження [57].

Вікові особливості ранньої юності накладають обмеження також на використання методу спостереження, який часто застосовується в дослідженнях агресії дітей молодших вікових груп [53,66]. Психолог або соціальний педагог далеко не завжди має змогу вести тривалі спостереження за неповнолітніми злочинцями в силу їхньої зростаючої незалежності від дорослих, небажання повністю розкриватися перед сторонньою дорослою людиною.

Більш достовірну інформацію, за умови довірливих стосунків між психологом та юнаками, можна отримати за допомогою методу бесіди. Прагнення до інтимного спілкування, партнерських стосунків з дорослими, що притаманне юності, робить проникливу бесіду (індивідуальну) дієвим інструментом діагностики та корекції в ранньому юнацькому віці. Під час бесіди, в інтимній атмосфері довіри та взаємопорозуміння, виявляються

глибинні причини агресії, ставлення самого учня до власної агресивності, наявність чи відсутність бажання самозмін.

Поряд із спостереженням, метод експертних оцінок дає змогу дослідити реальну, а не уявну поведінку. Тим не менш, цей метод досі не набув достатнього поширення в Україні. Зустрічаються поодинокі випадки його використання як допоміжного.

Отже, аналіз різноманітних підходів до діагностики агресивності в ранньому юнацькому віці, а також наявних методик діагностики агресії та агресивності, привів до висновку, що надійна інформація про психологічні особливості проявів агресивності в ранньому юнацькому віці може бути отримана шляхом поєднання різноманітних методів дослідження, зокрема методу тестів для дослідження потребнісно-мотиваційного компоненту агресивності, дослідження наявних стратегій реагування в різноманітних життєвих ситуаціях, а також аналізу реальної поведінки піддослідних агресивності з метою діагностики операційно-результативного компоненту, методу аналізу мовленнєвого змісту для дослідження емоційно-почуттєвого компоненту. Спостереження та бесіда виступають допоміжними методами на всіх етапах дослідження, оскільки саме інтуїція та спостережливість психолога дозволяє вловити тонкі нюанси в поведінці піддослідних, зробити припущення щодо причинно-наслідкових зв'язків, вірно описати та проінтерпретувати отримані результати.

Спираючись на проведений аналіз наявних методів діагностики агресивності, та у відповідності до обраних нами для розгляду в межах даного дослідження компонентів агресивності, ми розробили батарею різнотипних методик для всебічного дослідження агресивності в ранній юності.

Критерієм **потребнісно-мотиваційного** компоненту є уявлення особистості про припустимість застосування агресії для задоволення власних потреб та досягнення мети. Для дослідження потребнісно-мотиваційного компоненту нами була обрана методика діагностики показників та форм агресії

А. Басса та А. Даркі (адаптація К. Осніцького). Методика складається з 75 тверджень та містить вісім субшкал: 1) фізична агресія – використання фізичної сили проти іншої особи, 2) вербальна агресія – мовленнєвий вираз негативних почуттів, 3) непряма агресія, під якою автори розуміють як агресію, що непрямым шляхом спрямована на іншу особистість, так і агресію, яка ні на кого не спрямована, 4) схильність до роздратування, 5) образа (заздрощі та ненависть до оточуючих, зумовлені почуттям гіркоти, гніву на весь світ за справжні або уявні страждання), 6) негативізм – опозиційна форма поведінки, спрямована проти авторитетів, 7) підозра – недовіра по відношенню до інших, 8) почуття провини – переконання піддослідного в тому, що він є поганою людиною. Методика дозволяє обчислити індекс агресивності особистості, який є сумарним показником за шкалами „фізична агресія”, „вербальна агресія” та „непряма агресія”, а також індекс ворожості, який є сумарним показником за шкалами „образа” та „підозра”. В аналіз потребнісно-мотиваційного компонента агресивності нами були включені такі показники методики: „фізична агресія”, „вербальна агресія”, „непряма агресія”, „індекс агресивності”.

Критерієм **операційно-результативного** компоненту є представленість агресивних проявів в поведінці піддослідного. З метою дослідження представленості в поведінці старшокласників деструктивних та конструктивних проявів агресивності нами була розроблена авторська методика експертного тестування агресивності (далі МЕТА). Методика містить дві шкали: конструктивної та деструктивної агресії та дозволяє дослідити конструктивні та деструктивні агресивні прояви в реальній поведінці респондентів.

З метою з’ясування притаманних юнакам поведінкових стратегій використовувались методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту у спілкуванні (автор В.В. Бойко) [77,281–287] та методика „Тест ситуацій” (автор С.Г. Шебанова). Методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні призначена для

визначення притаманної стратегії психологічного захисту в конфліктних ситуаціях. Методика містить три шкали: 1) миролюбність – психологічна стратегія захисту, яка передбачає співпрацю і партнерство, вміння йти на компроміси; 2) уникання – психологічна стратегія захисту, що виражається в униканні напружених контактів, намаганні обійти гострі кути у спілкуванні; 3) агресія – психологічна стратегія захисту, що виражається в активних агресивних діях по відношенню до іншого.

Методика „Тест ситуацій” С.Г.Шебанової призначена для експрес-діагностики типів реагування в комунікативно складних ситуаціях за трьома параметрами: 1) лінія гетероагресії – реалізується в конфліктно-негативістському типі спілкування, агресивному реагуванні навіть у ситуаціях, коли дії іншої людини не були викликані бажанням завдати неприємностей суб’єкту агресії; 2) лінія аутоагресії – реалізується в наданні переваги пасивній тактиці, жертвуванні собою заради задоволення інших; 3) лінія дипломатії – реалізується в „дипломатичному” виході з конфліктної ситуації, основою якого є позитивний фон переживань (спокій, оптимізм), відповідальність за спілкування, гнучкість внутрішньої позиції, комунікативна компетентність.

Критерієм **емоційно-почуттєвого** компонента агресивності є схильність до афективних агресивних реакцій [57]. Емоційно-почуттєвий компонент агресивності досліджувався шляхом методу дослідження афектів агресії за допомогою аналізу мовленнєвого змісту (автори Л. Готшалк та Дж. Глезер, адаптація Н.Б. Михайлової); аналізувались відповіді піддослідних на запитання методики діагностики ставлення до іншої людини (автор Ю.В. Александрова) [7]. Методика Л. Готшалка-Дж. Глезер містить три шкали у відповідності до спрямованості агресивного імпульсу: 1) шкала зовнішньо спрямованої агресії вимірює інтенсивність образливих висловлювань по відношенню до зовнішніх подій і містить дві субшкали: зовнішньо спрямованої відкритої агресії та зовнішньо спрямованої прихованої агресії; 2) шкала внутрішньо спрямованої агресії вимірює ступінь

незадоволеності суб'єкта самим собою та самокритики; 3) шкала амбівалентної агресії вимірює феномени, що включають як зовнішню, так і внутрішню агресію.

В ході дослідження агресивності у вертикальному, соціально-психолого-індивідуальному вимірі нами діагностувалися зв'язок агресивності з рисами характеру, особистісною спрямованістю та духовністю.

З метою визначення зв'язку різних видів агресивності з характерологічними властивостями особистості нами використовувався Індивідуально-типологічний опитувальник (ІТО) (автор Л.М.Собчик) [92]. Типологія індивідуальних рис, яку пропонує Л.М.Собчик, базується на цілісному розумінні особистості з позиції теорії провідних тенденцій. Опитувальник складається з 90 тверджень і оцінює особистісні властивості індивіда за такими шкалами: екстраверсія, інтроверсія, спонтанність, агресивність, ригідність, сенситивність, тривожність, лабільність, лідерство, неконформність, конфліктність, індивідуалізм, залежність, конформність, компромісність, комунікативність. Опитувальник також містить шкалу соціальної бажаності та шкалу агравації.

Зв'язок між агресивністю та **спрямованістю** особистості досліджувався за допомогою методики діагностики спрямованості підлітка (автор І.Д. Єгоричева) [34], методики дослідження самоствавлення (автор С.Р. Пантілеєв) [67], а також методики «Ставлення до іншого» (автор Ю.В. Александрова) [8].

Методика діагностики особистісної спрямованості підлітка І.Д. Єгоричевої складається з 40 тверджень і містить чотири основних шкали (кожна з яких містить дві субшкали), а також шкалу соціальної бажаності. Методика вимірює такі типи спрямованості підлітка: 1) гуманістична (з індивідуалістичною та альтруїстичною акцентуацією), 2) соціоцентрична (з конформістською та самопринижувальною акцентуацією), 3) егоцентрична (з індивідуалістичною та егоїстичною акцентуацією), 4) негативістична (з мізантропічною та самопринижувальною акцентуацією).

Методика дослідження самоствалення С.Р.Панталеєва призначена для діагностики показників ставлення особистості до себе. Вона складається з 110 тверджень та містить такі шкали: 1) відкритість – проникнення в свій внутрішній світ, відкрите або закрите ставлення до себе, 2) самовпевненість – ставлення до себе як до впевненої, самостійної, вольової людини, 3) самокерівництво – уявлення, що джерелом активності особистості та всього, що з нею відбувається, є вона сама, 4) віддзеркалене самоствалення – уявлення про себе, як про людину, дії якої можуть викликати симпатію та схвалення інших, 5) самоцінність – усвідомлення цінності власної особистості, 6) самоприйняття – почуття симпатії по відношенню до себе, 7) самоприв'язаність – бажання чи небажання змінюватись по відношенню до наявного стану, 8) внутрішня конфліктність – наявність внутрішніх конфліктів, 9) самозвинування – наявність негативних емоцій по відношенню до власного „Я”.

Проективна методика „Ставлення до іншого” Ю.В.Александрової вимірює морально-психологічну структуру ставлення людини до інших. Вона складається з 22 контурних малюнків з твердженнями та вимірює ставлення за такими показниками: 1) потреба в спілкуванні з іншою людиною, 2) потреба в сумісній діяльності, 3) зацікавленість в іншій особистості, 4) зацікавленість в інтелектуальній сфері іншого, 5) позитивне емоційне ставлення, 6) негативне емоційне ставлення, 7) оцінка вчинків іншого, 8) оцінка якостей іншого.

З метою дослідження зв'язку агресивності з духовними ціннісними орієнтаціями особистості нами була використана методика „Здійснення бажань” (автор Е.О.Помиткін). Ціннісна орієнтація є своєрідним пробним каменем духовної спрямованості особистості [72,97]. Методика дозволяє дослідити розвиток духовних ціннісних орієнтацій старшокласника за такими показниками: 1) рівень егоцентричних цінностей, самоствалення; 2) рівень сімейних (родинних) цінностей; 3) рівень суспільних, громадянських,

національних цінностей; 4) рівень загальнолюдських цінностей; 5) рівень космічних чи буттєвих цінностей, духовної свідомості [72, 97–103].

Таким чином, на етапі обґрунтування констатувального експерименту з дослідження психологічних особливостей проявів агресивності в ранньому юнацькому віці нами була розроблена батарея різнотипних психодіагностичних методик, яка включає методику діагностики показників та форм агресії А. Басса та А. Даркі (потребнісно-мотиваційний компонент), методику МЕТА, методику діагностики домінуючого психологічного захисту у спілкуванні В.В.Бойка та методику „Тест ситуацій” С.Г. Шебанової (операційно-результативний компонент), метод дослідження афектів агресії за допомогою аналізу мовленнєвого змісту Л.Готшалка та Дж. Глезер (емоційно-почуттєвий компонент). Зв'язок агресивності з іншими рисами характеру досліджувався за допомогою Індивідуально-типологічного опитувальника Л.М.Собчик. Зв'язок між агресивністю та спрямованістю особистості досліджувався за допомогою методики діагностики спрямованості підлітка (автор І.Д. Єгоричева), методики дослідження самоставлення С.Р. Пантїлеєва та методики „Ставлення до іншого” (автор Ю.В. Александрова). Зв'язок агресивності з духовними ціннісними орієнтаціями досліджувався з використанням методики „Здійснення бажань” Е.О.Помиткіна.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів експериментального дослідження психологічних особливостей агресивності в ранньому юнацькому віці

Третій етап констатувального експерименту був присвячений аналізу інтерпретації результатів дослідження психологічних особливостей агресивності неповнолітніх злочинців. В ході дослідження **потребнісно-мотиваційного** компоненту агресивності нами були отримані такі результати. Аналіз частотних статистик шкал агресивності Методики діагностики показників та форм агресії А. Басса-А. Даркі показав, що для більшості неповнолітніх злочинців, які взяли участь в експерименті, притаманні середньо-високі та високі показники фізичної агресивності (табл.2.2.1). Це означає, що переважна більшість респондентів вважають припустимим використовувати фізичну агресію в різноманітних ситуаціях міжособистісної взаємодії та вважають себе здатними до застосування фізичної сили по відношенню до інших людей. Більшою мірою фізична агресивність є властивою хлопцям, ніж дівчатам.

Таблиця 2.2.1

Частотні характеристики показників шкали „фізична агресія” Методики діагностики показників та форм агресії А. Басса-А. Даркі

Показник	Частота		Процентілі
	абсолютна	в процентах	
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	0	0
4	2	3,3	3,3
5	4	6,7	10
6	8	13,3	23,3
7	9	15	38,3
8	15	25	63,3

9	16	26,7	90	
10	6	10	100	
Всього досліджуваних	60	100		

Для переважної більшості респондентів притаманними є середньо-високі та високі показники вербальної агресивності. Отже, більшість юнаків та дівчат, які знаходяться на обліку у КМСД Кам'янець-Подільського МВ УМВС, вважають застосування вербальної агресії в повсякденному спілкуванні припустимим (табл. 2.2.2).

Таблиця 2.2.2

Частотні характеристики показників шкали „вербальна агресія”

Методики діагностики показників та форм агресії А. Басса-А. Даркі

Показник	Частота		Процентілі	
	абсолютна	в процентах		
1	0	0	0	
2	0	0	0	
3	0	0	0	
4	0	0	0	
5	0	0	0	
6	0	0	0	
7	0	0	0	
8	4	6,7	6,7	
9	8	13,3	20	
10	9	15	35	
11	13	21,7	56,7	
12	15	25	81,7	
13	11	18,3	100	
Всього досліджуваних	60	100		

Дівчата і юнаки проявляють однакову схильність до вербальної агресії.

Для непрямой агресії найчастіше зустрічаються середні та вище середнього показники. Це свідчить про те, що юнаки та дівчата вважають припустимим використовувати непрямую агресію в певних ситуаціях, однак вдаються до неї рідше, ніж до прямої (фізичної або вербальної) і взагалі оцінюють її менш позитивно, ніж прояви прямої агресії (табл. 2.2.3).

Таблиця 2.2.3

Частотні характеристики показників шкали „непряма агресія” Методики діагностики показників та форм агресії А. Басса - А. Даркі

Показник	Частота		Процентілі
	абсолютна	в процентах	
1	1	1,7	1,7
2	3	5	6,7
3	5	8,3	15
4	4	6,7	21,7
5	8	13,3	35
6	10	16,7	51,7
7	9	15	66,7
8	15	25	91,7
9	5	8,3	100
Всього досліджуваних	60	100	

Порівняльний аналіз показників виявив, що дівчата дещо більше схильні до проявів непрямой агресії, ніж хлопці. Вони більше пліткують, заздять тощо.

Отже, можна констатувати, що в ранній юності, порівняно з попередніми віковими етапами, знову, але на новій основі відбувається зміна притаманних видів агресивності [88,39–44; 100,25–29]. Фізична агресивність підсилюється у юнаків та послаблюється у дівчат, що пов'язано з переходом до типових дорослих чоловічих та жіночих моделей агресивності. Порівняно з подальшими етапами онтогенезу, фізична агресивність юнаків є дещо вищою [100,25–29], що пов'язано з незавершеністю у юнаків соціалізації

агресивності. В цілому доля фізичної агресії зменшується, а вербальної – зростає, що пов’язане з соціалізацією агресивності, а також з вдосконаленням зв’язку між мисленнєвими процесами та мовленням.

Аналіз засвідчив, що переважна більшість в ранній юності схильна відмічати в себе високий рівень конструктивної агресивності та середній рівень деструктивної агресивності. Таким чином, можна констатувати, що, порівняно з підлітковим віком [88,39–40], власна агресивність починає сприйматися дітьми раннього юнацького віку більш позитивно.

Дівчата вважають себе більш конструктивно агресивними, ніж юнаки, і менш схильними до деструктивної поведінки. Можна припустити, що отримані результати відображають соціальну норму по відношенню до агресії для чоловіків і жінок: жіноча агресія більш засуджується в суспільстві, і тому дівчина повинна мати сильне виправдання для прояву агресії.

Стосовно чоловічої агресії, моральні обмеження, що існують в суспільстві, не такі жорсткі, тому чоловікам (юнакам) значно легше визнати свою деструктивну агресивність, не піддаючи при цьому небезпеці позитивний образ власного «Я». Крім того, дослідники відмічають, що дівчата в ранньому юнацькому віці більш обов’язкові в своїх моральних почуттях, що також може впливати на їхнє сприйняття власної агресивності як такої, що відповідає або не відповідає моральним нормам суспільства [6,34–35]. Інше пояснення приписування собі дівчатами більш конструктивної агресивності полягає в тому, що процеси соціалізації агресії у дівчат відбуваються швидше і закінчуються раніше, вони швидше переходять від підліткового до дорослого сприйняття власної агресивності.

Аналіз індексу агресивності за методикою А. Басса - А. Даркі дозволив встановити, що для більшості учнів раннього юнацького віку притаманними є середні показники мисленнєвої агресивності (41 чол., 68%). В той же час високі показники мисленнєвої агресивності також є притаманними для досить значного проценту респондентів (19 чол., 32 %). Низькі показники не спостерігались (рис. 2.2.1).

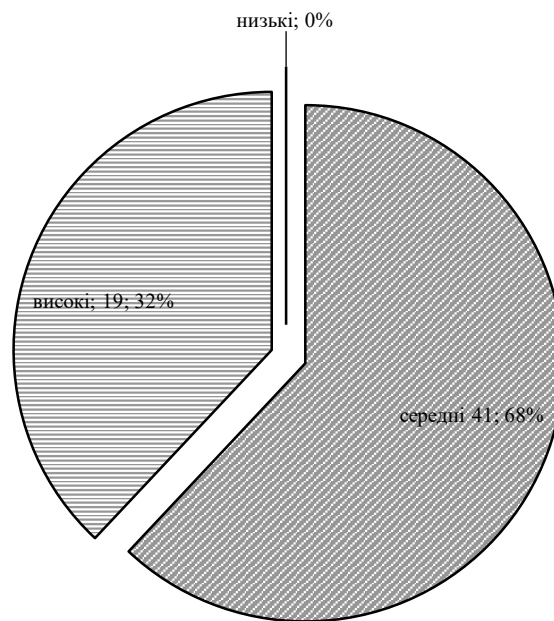


Рис. 2.2.1. Співвідношення показників мисленнєвої агресивності

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

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 юнаків та дівчат притаманними є високі показники проявів агресії в поведінці (47 чол., 79%). Низькі показники не спостерігалися, середні – 12 юнакам (20 %) (рис. 2.2.2).



Рис. 2.2.2. Співвідношення показників поведінкової агресивності

Таким чином, часті прояви агресивності в поведінці є характерними для більшості піддослідних.

Аналіз частоти показників конструктивних та деструктивних поведінкових проявів також засвідчив, що високі показники к деструктивної агресивності є властивими для більшої кількості юнаків, ніж конструктивної (якщо високі показники конструктивної агресивності є характерними для п'ятої частини учнів, то високі показники деструктивної агресивності – для третини). В цілому показники конструктивної агресивності в ранньому юнацькому віці нижчі за показники деструктивної агресивності (табл.2.2.4).

Таблиця 2.2.4

Порівняльна характеристика показників конструктивної та деструктивної агресивності неповнолітніх злочинців

Показники	високі		середні		низькі	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Конструктивна агресивність	19	31,7	36	60	5	8,3
Деструктивна агресивність	42	70	15	25	3	5

Таким чином, можна стверджувати, що агресивні поведінкові прояви в неповнолітніх злочинців переважно мають деструктивний зміст. Отже, переважна кількість юнаків 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.

Ми проаналізували, чи існує різниця в притаманних юнакам 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 юнаків 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 юнаків. Можна припустити, що в тому випадку, коли агресивний афект є настільки сильним, що гальмує здатність об'єктивно аналізувати ситуацію, його руйнівна сила в юнаків є набагато сильнішою, ніж в дівчат.

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

Зовнішня відкрита емоційна агресія дівчат є більш конструктивною, ніж в юнаків, можливо, тому, що юнаки у випадках відкритої емоційної агресії

частіше вдаються до фізичних дій, в той час як дівчата переважно використовують більш м'яку вербальну агресію.

Аналіз **емоційно-почуттєвого** компоненту агресивності показав, що найчастіше афект агресії проявляється у відкритому вираженні негативних емоцій по відношенню до інших.

Суттєвим є зв'язок між переживаннями афекту агресії та схильністю до роздратування, що свідчить про недостатню сформованість навичок самоконтролю та саморегуляції. Значний відсоток респондентів виявив схильність до переживання прихованого агресивного афекту. Якісний аналіз відповідей показав, що проявляється прихований агресивний афект у дівчат та юнаків в отриманні внутрішнього задоволення та зловтісі від спостереження чужих невдач, побажання іншим неприємностей, радості від того, що в когось життя складається гірше, ніж в суб'єкта агресивних переживань.

Дівчатам більш, ніж хлопцям, властива внутрішньо спрямована агресія, яка найчастіше виражається у висловленні почуття безпорадності, безнадійності, розчарування, самотності, відсутності сенсу життя, рідше – в самокритиці. Пояснення даному феномену також може бути знайдене в особливостях дівочої жіночності, яка виражається в прагненні до любові, ніжності та в потребі безпеки, залежності, намаганні показати собі та оточуючим свою ранимість. З іншого боку, такі показники можуть відображати загальну вікову специфіку: в ранньому юнацькому віці дівчата взагалі більш емоційно уразливі, в них проявляється нижчий рівень емоційного благополуччя, більша схильність до переживання негативних емоцій [6,34–35]. В дівчат раніше, ніж в хлопців, розвивається почуття самотності [85,361]. Не виявлено статистично достовірних відмінностей між юнаками та дівчатами за шкалою амбівалентної агресивності.

В ході аналізу було отримане таке співвідношення показників афективної агресії. Високі показники афективної агресії притаманні для 46

піддослідних (77 %), середні – для 14 чоловік (20 %), низькі – не спостерігалися (рис. 2.2.3).



Рис. 2.2.3. Співвідношення показників афективної агресивності

Порівняння показників афективної та мисленнєвої агресивності показало, що зовнішньо виражена афективна агресивність тісно пов'язана з фізичною агресивністю. 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 юнаків.

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.

2.3. Шляхи підвищення особистісно-духовної професійної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів у роботі з агресивними старшокласниками

Важливою умовою ефективності психокорекційної роботи є залучення в процес корекції інститутів соціалізації, що мають вплив на розвиток особистості. В шкільному віці найголовнішими такими інститутами виступають сім'я та школа. Водночас, якщо ролі сім'ї у корекції дитячої агресивності приділяється значна увага, то потенціал корекційно-виховного впливу шкільного колективу залишається практично поза увагою вітчизняних дослідників. Але саме в школі старшокласники проводять більшу частину свого часу, саме тут відбувається більшість актів юнацької агресії і, нарешті, саме вчителі та однолітки найчастіше стають свідками та жертвами агресивних проявів учнів. Вчитель – перша доросла людина, яка повинна адекватно відреагувати на агресію учня, а за можливістю взагалі запобігти агресивним проявам в поведінці школярів як по відношенню один до одного, так і по відношенню до самого вчителя. Така необхідність зумовлена виховною функцією, яку відіграють середні навчальні заклади

освіти, а також відповідальністю, яку несе педагог за життя і здоров'я школярів.

Однак, нерідко трапляється так, що вчителі не мають відповідних психологічних знань, умінь та навичок, які б дозволили їм будувати ефективну взаємодію з агресивними учнями, не впевнені у своїй здатності справлятися з ситуаціями агресії та булінгу між школярами. На це часто вказують самі педагоги [1,123]. Як було виявлено в ряді досліджень, учнівська агресія виступає одним з найбільш стресогенних факторів у роботі вчителя. Крім того, неспроможність вирішувати професійні задачі, пов'язані з вихованням агресивних школярів, негативно впливає на самооцінку та відчуття конфіденційності педагогів [26,202]. Іноді вчителі, в силу внутрішньої толерантності до агресії, недостатнього розвитку емпатії не звертають належної уваги на агресію серед учнів або вважають себе не в праві вмішуватися в групові стосунки учнів, що також свідчить про недостатній рівень професіоналізму та необхідність корекції професійних ролевих уявлень.

Нарешті, самі вчителі нерідко стають жертвами як вербальної, так і фізичної агресії з боку учнів. Цей факт зумовлює необхідність озброїти вчителя відомостями про те, як не допустити цього, які саме якості та поведінкові прояви вчителя провокують дитячу агресію, а також сформувати в нього навички конструктивного виходу з подібних ситуацій.

Важливість озброєння вчителів знаннями та вміннями, пов'язаними з протистоянням деструктивним проявам агресії учнів, впливає також з того, що вчителі (особливо класні керівники) нерідко є опосередковуючою ланкою між психологом та батьками агресивного учня. Вчитель як спеціаліст, що має в системі шкільної освіти близькі до психолога завдання, проблеми і єдину загальну мету – формування особистості дитини, вже за своїм покликанням є людиною, близькою психологу і водночас близькою батькам. Тож, вчителі, отримавши від психолога знання про особливості агресивних дітей та специфіку взаємодії з ними, мають більше змоги донести ці знання до батьків.

Зважаючи на вищевказане, постає питання про необхідність підвищення особистісно-духовної та професійної компетентності вчителів в сфері педагогічної взаємодії з агресивними школярами раннього юнацького віку.

В науковій літературі професійна компетентність педагога визначається як інтегративна якість спеціаліста, що включає знання, уміння та навички, необхідні для виконання вчительської праці, володіння психологічними якостями, бажаними для її виконання, а також реальну професійну діяльність у відповідності до еталонів та норм, прийнятих в педагогіці (В.Н. Введенський, А.Н. Журавльов, Н.Є. Костильова, Л.Ю. Кривцов, В.Є. Маркова, В.А.Сластьонін, Н.Ф. Тализіна, Р.К. Шакуров, А.І. Щербаков) [26; 55,82].

В.Н. Введенський виділяє такі компоненти професійної компетентності педагога: 1) когнітивний (знання), 2) операціональний (набір способів дій, за допомогою яких здійснюється діяльність), 3) аксіологічний (наявність певних цінностей, які індивід не лише засвоїв ззовні, але й він сам є індивідуальністю, самістю, що має здатність усвідомлювати та рефлексувати власні цінності, зіставляти, оцінювати себе та інше, проектувати майбутнє) [26].

Серед необхідних та достатніх умов становлення професійної компетентності та майстерності дослідники називають професійну спрямованість, творче професійне мислення та професійну самосвідомість спеціаліста.

М.Н. Карпетова вказує, що формування педагогічної компетентності здійснюється за трьома напрямками: 1) зміна всієї системи діяльності, її функцій та ієрархічної будови (виробка відповідних навичок, розвиток специфічних способів виконання діяльності), 2) зміна особистості суб'єкта (моторика, мовлення, форми спілкування, емоційність, увага, пам'ять, мислення, емоційно-вольова сфера), 3) зміна відповідних компонентів установки суб'єкта по відношенню до об'єкта діяльності (інтерес до об'єкта,

усвідомлення його значущості, пізнання власних реальних можливостей впливу на об'єкт.

В.Адольф пропонує диференціювати предметну, психолого-педагогічну та методичну компетентність вчителя [5].

Н.В. Кузьміна та В.І. Гінецінський розрізняють психолого-педагогічну та диференційно-психологічну компетентність педагога. Психолого-педагогічна компетентність передбачає володіння педагогічною діагностикою, вміння будувати педагогічно доречні стосунки з учнями, здійснювати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічної діагностики; знання вікової психології, психології міжособистісного та педагогічного спілкування; вміння розвивати в учнів цікавість до навчального предмету. Диференційно-психологічна компетентність включає вміння виявляти особистісні особливості, установки та спрямованість учнів, визначати та враховувати емоційний стан людей; вміння грамотно будувати стосунки з керівництвом, колегами, учнями [50].

Аналіз поняття психолого-педагогічної компетентності в науковій літературі дає нам змогу сформулювати визначення особистісно-духовної професійної компетентності вчителя в роботі з агресивними старшокласниками. Під нею ми будемо розуміти систему знань, умінь та навичок, необхідних для побудови роботи з агресивними учнями та для організації виховного впливу на них в межах навчального закладу, а також особистісні психологічні якості вчителя, необхідні для ефективного виконання цієї роботи. Особистісно-духовна професійна компетентність вчителя в роботі з агресивними учнями є складовою загальної професійної компетентності педагога.

Серед знань, що необхідні вчителю при роботі з агресивними дітьми, дослідники називають загальні знання щодо психології дитини, феномену агресії й агресивності, його видів та форм [17,53–54].

Дж. Бурдін наголошує, що при наданні вчителям теоретичних відомостей про юнацьку агресивність психологу важливо звернути увагу на корекцію

побутових уявлень вчителів про агресію та стереотипів стосовно особливостей агресивних учнів. На необхідність роботи з подолання стереотипів мислення та з навчання здатності бачити зміни в дитині та підтримувати ці зміни вказує І.М.Авдєєва [1,120].

Основне уміння, яке в першу чергу необхідне для конструктивного втручання вчителя в ситуаціях агресивної взаємодії, на думку дослідників полягає у здатності розрізняти агресивну поведінку, оскільки педагоги, що не розглядають певну поведінку як агресивну, з меншою ймовірністю будуть її попереджати та зупиняти. В зв'язку з цим виникає необхідність розвитку уважності вчителя до стосунків, що складаються в учнівській групі.

Інше важливе уміння полягає у спроможності вчителя протистояти агресивній поведінці учнів [8,192]. З цим пов'язане формування у вчителя відчуття впевненості в собі та у власних можливостях здійснювати професійну діяльність [26,201–202].

В.Є.Морозова наголошує на важливості такого аспекту психолого-педагогічної компетентності вихователя, як професійне спілкування, комунікативність. Є.В. Юркевський стверджує, що ефективність процесу діалогічного спілкування залежить від реалізації і використання у навчально-виховному процесі комплексу заходів, серед яких розвиток у вчителів готовності й уміння вести з учнями педагогічний діалог високого рівня. Особливо актуальним вміння конструктивного спілкування вчителя з учнями є в ситуації конфлікту. Як вказує І.О. Вахоцька, міжособистісний конфлікт між педагогами та учнями можна визначити як ситуацію зіткнення і протидію неспівпадаючих точок зору, інтересів, установок, способів поведінки, які виникають у спілкуванні та взаємодії учнів та вчителів у навчально-виховному процесі. На основі аналізу системи взаємовідносин учителів та учнів у сучасній школі дослідник виділяє три провідних типи взаємозв'язків, які характеризують відносини вчителів та учнів: 1) взаємозв'язки ділового характеру, що виникають між учителями та учнями з приводу навчальної діяльності; 2) взаємозв'язки рольового характеру, що

виникають із необхідності учителів та учнів дотримуватися певних норм, правил та способів поведінки, які відповідають “ролі” учителя і “ролі” учня; 3) взаємозв’язки особистого характеру, які встановлюються між учителями та учнями в процесі їх взаємодії і багато в чому визначаються особистісними особливостями. З’ясування, який саме тип взаємозв’язків спричиняє конфліктну ситуацію, важливе для пошуку шляхів вирішення конфлікту.

І.М. Авдеева стверджує, що однією з вагомих причин конфліктних, напружених стосунків між підлітками і дорослими є неасертивна поведінка останніх. В основі такої поведінки лежить схильність до стереотипного реагування, невміння вчасно відмовитися від рольових упереджень, недостатня обізнаність про специфічні соціально-психологічні і психофізіологічні механізми формування поведінки дітей [1,120].

І.О. Вахоцька пропонує такі шляхи формування уявлень вчителів про значення взаєморозуміння в педагогічній діяльності і спілкуванні: 1) усвідомлення педагогами власних соціально-психологічних можливостей досягнення взаєморозуміння, установок; 2) усвідомлення взаємозв’язку функціонування механізмів взаєморозуміння в учасників спілкування; 3) пізнання груподинамічних феноменів і усвідомлення своєї причетності до міжособистісних ситуацій, що виникають; 4) корекція і формування індивідуалізованих соціально-психологічних прийомів досягнення взаєморозуміння.

С.В. Юркевський до активних способів профілактики небажаних конфліктів у шкільному навчанні і вихованні відносить: 1) корекцію установок вчителів та учнів на "безконфліктну" педагогічну взаємодію; 2) оволодіння психологічними прийомами та навичками безконфліктного спілкування; 3) оволодіння навичками саморегуляції в складних конфліктних ситуаціях; 4) оволодіння знаннями, вміннями та навичками розуміння конфліктогенів спілкування й усвідомлення власних конфліктогенів; 5) оволодіння способами правильної (адекватної, конструктивної) поведінки в конфліктній ситуації.

В ході підвищення особистісно-духовної професійної компетентності вчителів в роботі з агресивними учнями необхідно звертати увагу на корекцію звички агресивного реагування вчителя в ситуації конфлікту та агресивних стратегій впливу на дітей. Агресивність вчителя проявляється у виникненні жорстких алгоритмів діяльності, авторитарних педагогічних установках, прагненні до нероздільної влади над дітьми [97,219].

Л.А. Широкоградюк, Ю. Щербініна звертають увагу на агресивне мовлення вчителя, яке наочно демонструє авторитарний стиль спілкування, відсутність професіоналізму та призводить до відчуженості, ворожості, нерозуміння [109].

Т.П. Смирнова серед вмінь, необхідних вчителю в роботі з агресивними учнями, виділяє здатність користуватися Я-висловлюваннями, розвиток навичок активного слухання, вміння встановлювати межі дозволеного в поведінці дитини, вміння не оцінювати особистість дитини, а говорити про небажану поведінку, бачити позитивну настроєність та добрі наміри в поведінці дитини, оволодіння прийомами релаксації та саморегуляції емоційних станів [91,92–93].

В якості однієї з однак професійної компетентності педагога Р. Каркуфф називає вміння повно та грамотно відображати та проявляти свої почуття, а також розуміти та враховувати в роботі почуття учнів. Дослідник пропонує власну класифікацію рівнів компетентності вчителя у відповідності до цього параметру. Вчитель з найнижчим рівнем кваліфікації ігнорує емоційні прояви учнів, його власні висловлювання не відповідають його почуттям, вони не щирі, за виключенням тих випадків, коли він засуджує або сварить когось. Вчителі з другим рівнем кваліфікації характеризуються тим, що реагують не на реальні почуття учня, а на ті, які вчитель сам приписує учням; висловлювання цих вчителів іноді бувають щирими, але позитивні емоції вони намагаються не виказувати. На третьому рівні компетентності вчитель досить тонко і часто реагує на поверхневі почуття учня, не боїться висловлювати власні почуття, як позитивні, так і негативні, але робить це лише невербально. На найвищому рівні компетентності вчитель реагує на приховані, глибинні почуття учня, допомагаючи йому тим самими усвідомити мотиви своїх почуттів, вміє щиро висловлювати свої почуття за допомогою як вербальних, так і невербальних засобів [47,26]. Таким чином, однією з задач підвищення компетентності вчителя в роботі з агресивними

учнями є розвиток вміння приймати та реагувати на почуття учнів, а також адекватно висловлювати власні почуття.

Це завдання неможливо виконати за відсутності у вчителя активної зацікавленості в особистості учня, щирого прагнення допомогти учневі у вирішенні складних ситуацій, що виникають під час міжособистісної взаємодії. Така зацікавленість можлива лише за умови позитивного ставлення вчителя до учня, гуманістичної спрямованості вчителя.

На необхідність формування гуманістично орієнтованих стосунків між вчителем та учнями як обов'язкову умову ефективності виховного процесу вказують І.Д. Бех, Е.О. Помиткін [17; 71].

Отже, аналіз літератури дозволив нам виділити такі **складові особистісно-духовної професійної компетентності вчителів ЗОНЗ в роботі з агресивними учнями**: внутрішня мотивація на активну позицію щодо проявів учнівської агресії; знання, уміння та навички, необхідні для побудови ефективної взаємодії з агресивними дітьми; специфічні особистісні якості вчителя, що сприяють налагодженню конструктивних стосунків з учнями.

Внутрішня мотивація вчителя при зіткненні з дитячою агресією полягає в усвідомленні вчителем його професійного та морального обов'язку протистояти деструктивним тенденціям в поведінці школярів, наявності відчуття самоефективності, здатності здійснювати виховне втручання у випадках агресивних проявів з боку учнів.

Знання, необхідні вчителю для побудови ефективної взаємодії з агресивними старшокласниками, включають: а) загальні відомості про сутність агресії, її прояви, про психологічні особливості агресивності в ранньому юнацькому віці та про чинники, що її зумовлюють, б) загальні знання вікових особливостей ранньої юності, в) відомості про особистісні риси конкретних агресивних дітей, з якими вчитель працює, г) знання про різноманітні стратегії міжособистісної взаємодії та різні варіанти поведінки в конфліктній ситуації.

З метою досягнення ефективної взаємодії з агресивними учнями, вчителі повинні володіти такими вміннями та навичками: а) вміння розрізняти явну та приховану агресивну поведінку учнів, відрізняти її від схожих за формою неагресивних поведінкових проявів, б) вміння конструктивно втручатися в ситуаціях агресивної взаємодії учнів між собою, в) навички ефективної поведінки в конфліктній ситуації, г) навички конструктивної відповіді на провокацію та агресію збоку учнів, д) вміння налагоджувати довірчі стосунки з учнями, е) вміння розуміти почуття учнів та вірно висловлювати власні почуття.

Особистісно-духовна орієнтація формування компетентності вчителя в роботі з агресивними дітьми передбачає розвиток у педагога таких особистісних властивостей, як гуманістична спрямованість вчителя, чесність та справедливість, здатність до неупередженого, позбавленого стереотипів, доброзичливого, гуманного, небайдужого ставлення до учнів, емпатії, прагнення до внутрішньої гармонії і краси.

На основі виділених складових особистісно-духовної професійної компетентності вчителів в роботі з агресивними учнями нами були запропоновані такі **рекомендації** з підвищення компетентності педагога:

1) З метою оптимізації міжособистісної взаємодії з агресивними учнями педагогу необхідно підвищувати рівень знань щодо психологічних особливостей раннього юнацького віку, феномену агресії, її проявів в ранній юності. Шляхами підвищення рівня знань вчителя в зазначеній сфері виступають самоосвіта, відвідування тематичних лекцій, круглих столів, організація тематичних виступів на педагогічних нарадах, участь у тренінгах професійного зростання.

2) Організуючи виховну роботу з агресивними учнями, вчитель повинен враховувати чинники, що зумовлюють агресивність конкретних школярів. Для цього вчителю необхідно володіти інформацією про стан здоров'я, сімейну ситуацію учня, статус в класному колективі, особливості стосунків, що склалися в учня з іншими вчителями, шляхи проведення учнем

позашкільного часу. Збір інформації потребує від вчителя відповідних вмінь, а саме, вміння налагоджувати контакт з батьками та колегами, учнями, використовувати соціометричні техніки. Розвиток зазначених вмінь відбувається в ході виконання професійної діяльності досвідним шляхом, а також в ході спеціально організованого психологічного навчання та тренування.

3) Конструктивна взаємодія з агресивними школярами потребує розвинених навичок спілкування: вміння слухати, застосовувати «Я»-висловлювання, робити акцент на позитивних рисах особистості, проявляти емпатійність. Одним зі шляхів розвитку зазначених якостей є тренінги спілкування.

4) Вчителю необхідно пам'ятати, що агресію можуть провокувати певні особистісні риси (наприклад, внутрішня позиція жертви, невиразність або ж надмірна жорсткість, зверхність), зовнішній вигляд, провокативні висловлювання, жести, особливості поведінки (наприклад, висміювання учнів перед класом). Тому вчитель повинен постійно підвищувати рівень власної загальної культури.

5) Вчитель повинен знати і враховувати в своїй роботі дію ситуативних факторів (наприклад, задухи в класі, фізичного збудження після уроку фізкультури, надмірної перенапруженості після двох виконаних одна за одною контрольних робіт) на виникнення агресії.

6) В ситуаціях дитячої агресії вчитель повинен займати активну позицію, що вимагає високо розвинених навичок асертивної поведінки, знань щодо поводження у ситуаціях бійки, за умови наявності в когось з учнів зброї, навичок медіаторства у вирішенні учнівських конфліктів. Засвоєння зазначених знань та навичок повинно відбуватися в межах спеціально організованих програм під керівництвом психолога, що володіє проблемою юнацької агресивності.

7) Робота з агресивними старшокласниками повинна бути систематичною та проводитися на рівні школи, з обов'язковим залученням

до неї батьків та інших дітей. Організація системної роботи потребує вміння ставити проблему та знаходити шляхи її вирішення, вміння працювати в команді, високого рівня згуртованості педагогічного колективу.

Таким чином, підвищення особистісно-духовної професійної компетентності вчителя ЗОНЗ в роботі з агресивними учнями має проводитися в двох напрямках: внутрішньому (включає роботу вчителя над собою з метою духовного вдосконалення, самопізнання, саморозвитку, саморозуміння) і зовнішньому (включає професійну психологічну просвіту), та потребує активного залучення в даний процес психологічної служби школи, організації спеціального навчання та тренування педагогів.

В.Ф. Паламарчук виділяє такі ефективні методи розвитку майстерності педагога: лекція, бесіда, робота з літературою, практична робота (моделювання заняття), демонстрація (рішення пізнавальних задач, ділова гра, мозкова атака, дискусія, експеримент), семінар, екскурсія [107,49].

О.Б. Бовть пропонує такі форми роботи з вчителями агресивних дітей, як консультування, лекції, семінари, бесіди, „круглі столи”, педагогічні студії, соціально-психологічні тренінги, тренінги психологічної компетентності.

Ефективним методом підвищення особистісно-духовної професійної компетентності вчителів в роботі з агресивними учнями в умовах навчального закладу, на нашу думку, є тренінг психологічної компетентності педагогів. Тренінг дає вчителю можливість отримати професійно значущу інформацію з проблеми, що його цікавить, в найкоротший термін та в доступному вигляді. Крім того, робота в тренінговій групі дозволяє не лише отримати теоретичні знання, а й відпрацювати відповідні навички.

Метою тренінгових програм психологічної компетентності для вчителів агресивних учнів О.Б. Бовть вважає інформування педагогів про індивідуально-психологічні особливості школярів, схильних до проявів агресивності, та навчання ефективним шляхам взаємодії з такими дітьми. В ході тренінгу психологічної компетентності вчителів вирішуються такі завдання, як зняття особистісних та професійних затисків та обмежень;

засвоєння прийомів ефективного стилю взаємодії з агресивними дітьми; формування здатності розпізнавати та ідентифікувати власні негативні емоційні стани, що виникають під час взаємодії з агресивними дітьми; навчання переорієнтованим способам відреагування негативних емоцій та шляхам регуляції психічної рівноваги.

На основі аналізу літератури з проблеми підвищення професійної компетентності вчителів та з урахуванням власного досвіду спілкування з учнями та вчителями під час впровадження програми з профілактики та корекції юнацької агресивності нами був розроблений **тренінг професійної психологічної компетентності вчителів в роботі з агресивними старшокласниками.**

Мета тренінгу: підвищити професійну психологічну компетентність вчителів у взаємодії з агресивними учнями старшого шкільного віку.

Завдання тренінгу – допомогти вчителю: 1) усвідомити власну особистісну та професійну позицію у спілкуванні з агресивними учнями; 2) зрозуміти та проаналізувати власні установки по відношенню до агресивних учнів; 3) розширити коло знань про причини, особливості та способи подолання агресивності в ранньому юнацькому віці; 4) оволодіти прийомами конструктивного втручання в ситуаціях учнівської міжособистісної агресії; 5) оволодіти прийомами фасилітації та підтримки учнів при вирішенні учнівських міжособистісних конфліктів; 6) оволодіти способами конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях з учнями; 7) опанувати техніки зняття напруги та гніву; 8) навчитись розробляти загальношкільну стратегію та тактику подолання учнівської агресивності.

Програма тренінгу розрахована на 5 занять тривалістю 1,5 астрономічної години кожне. Тематика занять включає: 1) основні відомості про агресію та агресивність, вміння розрізняти агресивну поведінку учнів; 2) способи втручання вчителя у випадку агресивної поведінки учнів один проти одного; 3) способи реагування на провокацію та агресію з боку учнів, шляхи

конструктивного виходу з конфліктних ситуацій; 4) організація загальношкільних заходів з подолання дитячої та юнацької агресивності.

Основний акцент робиться на актуалізації у вчителів особистісного ставлення до проблеми агресії дітей в школі та на формуванні практичних навичок реагування в ситуації агресивної взаємодії.

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 неповнолітніх злочинців зумовило розрізнення за функціональною ознакою деструктивної та конструктивної агресивності. В ранній юності зростає вплив ціннісно-особистісних та духовних чинників на розвиток агресивності. Рівень та особливості духовного розвитку зумовлюють, наскільки деструктивним чи конструктивним є зміст агресивних проявів в ранньому юнацькому 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 юнацької 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 неповнолітніх злочинців свідчать, що деструктивний чи конструктивний зміст агресивності учнів раннього

юнацького віку визначається такими складовими особистісної та духовної спрямованості, як ставлення до себе та до інших, ціннісні духовні орієнтації. Деструктивна агресивність в ранньому юнацькому 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 в ранній юності 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. Обґрунтовано, що підвищення особистісно-духовної професійної компетентності вчителя ЗОНЗ в роботі з агресивними учнями має проводитися в двох напрямках: внутрішньому (робота вчителя над собою з метою духовного вдосконалення, самопізнання, саморозвитку) та зовнішньому (професійна психологічна просвіта) і включати поглиблення знань педагогів про феномен агресії та психологічні особливості агресивності старшокласників, розвиток навичок ефективного спілкування, асертивної поведінки та медіаторства. Духовний аспект підвищення компетентності вчителів у роботі з агресивними учнями потребує формування чесності, справедливості, неупередженого, доброзичливого та небайдужого ставлення вчителя до учнів, його прагнення до внутрішньої гармонії та досконалості. Ефективним методом підвищення особистісно-духовної професійної компетентності вчителя в роботі з агресивними учнями є тренінг особистісно-духовної професійної компетентності.

Здійснене дипломне дослідження не вичерпує всіх аспектів феномену агресивності. Перспективи подальшої розробки проблеми ми вбачаємо у проведенні та впровадженні у психологічну практику комплексу корекційних занять, які спрямовані на подолання деструктивної агресії серед дітей, які знаходяться на обліку в КМСД МВ УМВС України, розробці надійних та

валідних методів дослідження проактивної та реактивної, усвідомленої та неусвідомленої агресивності.