

Міністерство освіти і науки України
Чорноморський національний університет імені Петра Могили
Медичний інститут

Кафедра психології

«ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ»

завідувачка кафедри психології

_____ Ірина ЛИСЕНКОВА

« ___ » _____ 2022 р.

УДК 316.61-053.5

ЗВ'ЯЗОК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ З ПРОЯВАМИ АГРЕСІЇ В УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Кваліфікаційна робота бакалавра
за освітньо-професійною програмою «Психологія»
першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
галузь знань 05 - Соціальні та поведінкові науки
спеціальність 053 «Психологія»

Виконала:
студентка 466 групи
Чернишова Яна Сергіївна

Науковий керівник:
к.психол.н., доцент
Васильєва Ганна Вікторівна

Міністерство освіти і науки України
Чорноморський національний університет імені Петра Могили
Медичний інститут

Кафедра психології

Освітній рівень – бакалавр

Галузь знань: 05 – Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 «Психологія»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
завідувачка кафедри психології

_____ Ірина ЛИСЕНКОВА

« 03 » червня 2022 року

ЗАВДАННЯ
НА ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ БАКАЛАВРА

Студентці **Чернишовій Яні Сергіївні**

1. Тема роботи: «Зв'язок соціально-психологічної адаптації з проявами агресії в учнів середнього шкільного віку» затверджена наказом ЧНУ імені Петра Могили № 307 від «17» листопада 2021 року.
2. Об'єкт дослідження – емоційна сфера підлітка
3. Предмет дослідження – зв'язок агресивної поведінки підлітка з соціально-психологічною адаптацією.
4. Завдання дослідження:
 - 1) провести теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення понять «адаптація», «адаптивний період», «агресивна поведінка».
 - 2) визначити труднощі адаптивного періоду та їх наслідки.
 - 3) дослідити рівень прояву агресії у підлітковому віці.
 - 4) дослідити вплив невдалого перебігу процесу адаптації на прояви підліткової агресії.
 - 5) встановити зв'язок між агресивними проявами у поведінці учнів та

процесом адаптації.

5. Науковий керівник роботи.

ППІ та посада керівника	Завдання видано (дата, підпис)	Завдання виконано (дата, підпис)
Васильєва Ганна Вікторівна Кандидат психологічних наук, доцент	25 вересня 2021 року	25 травня 2022 року

6. КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи бакалавра (КРБ)	Строк виконання етапів роботи
1	Погодження керівником змісту КРБ	11 жовтня 2021 р.
2	Пошук, добір та опрацювання літературних джерел з проблематики дослідження	30 листопада 2021 р.
3	Робота над підготовкою тексту КРБ	
3.1	Розділ 1. Підліткова агресія як фактор соціальної адаптації школярів в момент переходу до старшої школи	20 грудня 2021 р.
3.2	Розділ 2. Результати емпіричного дослідження проявів агресивної поведінки у підлітків під час адаптації	25 квітня 2022 р.
4	Висновки	16 травня 2022 р.
5	Захист КРБ на кафедрі (попередній захист)	01 червня 2022р.
6	Захист КРБ перед Екзаменаційною комісією	22 червня 2022 р.

Студент _____ Яна Чернишова

Науковий керівник _____ Ганна Васильєва

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I ПІДЛІТКОВА АГРЕСІЯ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ В МОМЕНТ ПЕРЕХОДУ ДО СТАРШОЇ ШКОЛИ.	
1.1 Особливості соціально-психологічної адаптації в молодшому підлітковому віці	6
1.2 Специфіка агресивної поведінки	14
1.3 Агресивна поведінка як прояв психологічного захисту	23
1.4 Вікові особливості агресивної поведінки	33
1.5 Агресія та девіантна поведінка	40
Висновки до першого розділу	52
РОЗДІЛ III РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ ПІД ЧАС АДАПТАЦІЇ	
2.1 Характеристика досліджуваної групи. Опис програми дослідження	54
2.2 Аналіз результатів дослідження	59
2.3 Рекомендації	66
Висновки до другого розділу	72
ВИСНОВКИ	73
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	75
ДОДАТКИ	81

ВСТУП

Актуальність теми. В останні роки проблема соціальної адаптації дитини стала дуже актуальною для нашої країни, адже за короткий проміжок часу відбулися глобальні зміни соціально-політичної ситуації, і в суспільстві слід адекватно на них реагувати. Важливість адаптації п'ятикласників до умов навчання у середній школі визначається, насамперед, завданнями реформування освіти в Україні, які висувають нові, ускладненні вимоги не тільки до психофізіологічної конституції дитини або його інтелектуальних можливостей, а й до цілісної його особистості, і перш за все, до її соціально – психічного рівня. У зв'язку з цим все більш важливими стають дослідження, пов'язані з вивченням особливостей психологічної адаптації в молодшому підлітковому віці. Саме дослідженню цього віку психологи приділяють досить багато уваги, так як саме він особливо важливий при формуванні особистості школяра, в ньому закладається потенціал подальшого розвитку дитини. Від успішності проходження цього етапу життя залежить майбутнє дитини не тільки в школі, але і за її межами. Для більшості п'ятикласників в цей час характерні зниження успішності, порушення поведінки, емоційна нестабільність, підвищена втомлюваність.

Одним з наслідків неуспішної адаптації може стати підліткова агресія. Дезадаптацію яка веде до проявів агресії можуть спровокувати такі проблеми, як поява нових вчителів, різноманітність їх вимог, заняття в різних кабінетах, необхідність вступати в контакти зі старшокласниками. Труднощі, що виникають у дітей при переході в середні класи, можуть бути пов'язані також з знеособлюванням підходу педагога до школяра. Все це є досить серйозним випробуванням для психіки дитини.

Молодший підліток претендує на рівноправність у відносинах з дорослими і часто йде на конфлікти, відстоюючи свою позицію. Крім того, у молодшого підлітка проявляються особисті погляди, оцінки, особиста лінія поведінки. Підліток наполегливо відстоює їх, навіть не дивлячись на несхвалення оточуючих. Так як даний вік є нестабільним, погляди можуть

змінюватись кожен тиждень, але відстоювати вже іншу думку дитина буде також емоційно. Дуже важливо в цей період життя не пред'являти по відношенню до підлітків завищених вимог.

Виявлення причин труднощів адаптації і пошук шляхів організації ефективного психолого-педагогічного супроводу учнів в процесі переходу до середньої ланки школи є актуальними завданнями педагогічної психології.

Об'єкт дослідження – емоційна сфера підлітка.

Предмет дослідження – зв'язок агресивної поведінки підлітка з соціально-психологічною адаптацією.

Гіпотеза – на початку навчання в середній школі для п'ятикласників характерна соціально-психологічна непристосованість до нових умов освітнього процесу, підвищена тривожність, що призводить до дезадаптації. Наслідком невдалого перебігу процесу адаптації, можуть стати прояви агресії у поведінці підлітка.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати зв'язок між соціально-психологічною адаптацією та підлітковою агресією.

Завдання дослідження:

1. Провести теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення понять «адаптація», «адаптивний період», «агресивна поведінка».
2. Визначити труднощі адаптивного періоду та їх наслідки.
3. Дослідити рівень прояву агресії у підлітковому віці.
4. Дослідити вплив невдалого перебігу процесу адаптації на прояви підліткової агресії.
5. Встановити зв'язок між агресивними проявами у поведінці учнів та процесом адаптації.

Методи дослідження. Для досягнення мети та вирішення поставлених питань у роботі застосовувалися такі методи дослідження: теоретичні (теоретико-методологічний аналіз, порівняння та узагальнення

даних теоретичних досліджень), емпіричні (методи опитування, тестування), методи обробки даних (узагальнення та систематизація).

Для досягнення цілей дослідження використовувалися такі методи та методики: «Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса», «Опитувальник дослідження рівня агресії за методикою Басса –Даркі».

Експериментальна база дослідження. Дослідницько-експериментальна робота виконувалась на базі Миколаївської загальноосвітньої школи І-ІІІ №12. У дослідженні взяли участь учні п'ятого класу.

Практичне значення отриманих результатів полягає в розробці методичних рекомендацій для класних керівників п'ятих класів, батьків дітей схильних до агресивної поведінки. Представлений матеріал може стати теоретичною та практичною базою в роботі соціального педагога й психолога навчального закладу.

Апробація результатів кваліфікаційної роботи. Основні ідеї та результати дослідження доповідалися та обговорювалися на ХХІV Всеукраїнській науково-практичній конференції «МОГИЛЯНСЬКІ ЧИТАННЯ – 2021: Досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: Глобальний, національний та регіональний аспекти» (8-12 листопада 2021 р., м. Миколаїв).

Публікації. Основний зміст і результати роботи висвітлено у 1 тезі:

1. Чернишова Я. С. Адаптація учнів під час переходу до старшої школи / Чернишова Я. С. // Тези доповідей ХХІV Всеукраїнської науково-практичній конференції «МОГИЛЯНСЬКІ ЧИТАННЯ – 2021: Досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: Глобальний, національний та регіональний аспекти» (8-12 листопада 2021 р.). – Миколаїв: ЧНУ ім. П. Могили, 2021. С. 113-115.

Структура кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота бакалавра складається зі вступу, двох розділів, висновків до обох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел. Основний зміст

кваліфікаційної роботи викладено на 71 сторінках комп'ютерного набору.
Повний обсяг роботи – 87 сторінки.

РОЗДІЛ І

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ В МОМЕНТ ПЕРЕХОДУ ДО СТАРШОЇ ШКОЛИ.

1.1 Особливості соціально-психологічної адаптації в молодшому підлітковому віці.

Сучасна соціально-економічна ситуація характеризується динамічністю та мінливістю. Але люди по-різному реагують на зміни, що відбуваються як у суспільстві, так і в їх особистому житті, тобто відрізняються за ступенем пристосованості.

Соціалізація – це процес становлення особистості, в ході якого відбувається засвоєння індивідом соціальних цінностей і досвіду (норм, установок, зразків поведінки), культури, властивих даному суспільству, соціальної спільноті, групі, і відтворення їм соціальних зв'язків і соціального досвіду. Це двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого боку, процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище.

І.С. Кон визначає соціалізацію як «сукупність соціальних процесів, завдяки яким індивід засвоює і відтворює певну систему знань, норм і цінностей, що дозволяють функціонувати в якості повноправного члена суспільства» [28, с. 209].

А.В. Мудрик розглядає соціалізацію як результат соціального становлення людини, засвоєння особистістю установок, цінностей, способів мислення та інших особистісних і соціальних якостей, які будуть характеризувати її на наступній стадії розвитку.

М.А. Галагузова визначає соціалізацію дитини як процес долучення її до соціального життя, яке полягає в засвоєнні системи знань, цінностей, норм, установок, зразків поведінки, властивих даному суспільству.

Адаптацією, як зазначає М.М. Бітянова можна назвати саму здатність дитини до розвитку. У той самий час розвиток – одне з основних завдань інституту освіти. Успішний перебіг адаптації – це вміння використовувати існуючу соціальну ситуацію для вирішення актуальних завдань, вибудовування плацдарму для подальшого розвитку.

Кінцевою метою адаптації таким чином є формування внутрішньої позиції, яка відображає ставлення до свого місця в новій ситуації, і до самої ситуації, що дозволить вибрати відповідну систему поведінки та успішно її реалізувати.

Адаптація – це багатоаспектна проблема. Її психологічний зміст пов'язаний з особливостями та механізмами оптимальної роботи адаптаційної готовності. Соціально-психологічний зміст цього питання відноситься до процесів соціалізації, міжособистісних відносин та пристосування особистості до умов соціального середовища. Чималу роль грає і пристосування середовища особистості. Психолого-педагогічний зміст визначає, які необхідні умови для формування адаптаційної готовності у школяра. Соціально-педагогічне – виявляє місце адаптації у нормативному розвитку дитини, цей аспект також пов'язаний з підтримкою здатності подолати життєві труднощі та набути необхідні навички в умовах, які можуть спровокувати дезадаптацію.

Соціально-психологічна адаптація буває двох типів:

- 1) прогресивною, якій властиве досягнення всіх функцій і цілей повної адаптації;
- 2) регресивною, яка з'являється як формальна адаптація, що не відповідає інтересам суспільства, розвитку даної соціальної групи і самої особи.

Соціальна адаптація є необхідною умовою для забезпечення оптимальної соціалізації людини. Вона дозволяє людині не просто проявляти себе, своє ставлення до людей, діяльності, бути активним учасником соціальних процесів і явищ, а й завдяки цьому забезпечувати своє природне соціальне самовдосконалення. Природа сформувала схильність людини до

соціальної адаптації і адаптаційним процесам в різному середовищі його життєдіяльності. Такі можливості у кожної людини свої. Завдяки їм люди успішно пристосовуються до умов середовища, в тому числі до складного і несприятливого. Показниками успішної соціальної адаптації людини є його задоволеність цим середовищем, активність самовияву і придбання відповідного досвіду [35, с. 5-6].

Позитивний адаптаційний процес відповідно багатьом дослідженням та спостереженням формується протягом 3-х місяців і в свою чергу ділиться на певні етапи:

1. Орієнтовний – коли у відповідь на комплекс нових впливів, пов'язаних зі змінами умов, усі системи організму відповідають бурхливою реакцією і значною емоційною напругою. Відбувається так звана «психологічна буря» – це сльози, небажання йти до школи, імітовані хвороби. Триває ця реакція перші 3-4 тижні.
2. Нестійке пристосування – коли організм починає шукати і знаходить певні оптимальні варіанти на негативний вплив. «Буря» починає втихати. З'являються нові друзі, підвищується впевненість та зацікавленість в навчанні. Цей етап триває впродовж наступних 2-3 тижнів.
3. Період відносно стійкого пристосування – коли організм дитини знаходить найоптимальніші варіанти реагування на навантаження та проблеми. Відбувається це протягом наступних 3-4 тижнів.

Якщо всі ці етапи проходять легко і не несуть ніяких негативних проявів в поведінці дитини, то можна сміливо говорити про нормальне проходження адаптаційного процесу, якщо ж ні – то з'являється загроза дезадаптації, внаслідок чого проявляються симптоми порушення поведінки, емоційні розлади різного ступеня, що виявляються в: підвищенні тривожності та емоційної збудженості; зниженні комунікабельності, самоконтролю; з'являється почуття неповноцінності у стосунках з товаришами, педагогами; спостерігається зниження успішності; можливі

скарги на постійне погане самопочуття; втрачається інтерес до навчання [22, с. 35-26].

Психологічний зміст адаптації може полягати в позбавленні від почуття страху та самотності, коли, спираючись на груповий досвід, людина позбавляється від необхідності проб і помилок, відразу вибираючи більш відповідну програму поведінки. Можливо, що причиною адаптації є і її корисність для групи, яка зацікавлена в збереженні своєї чисельності, а також стабільності психологічної структури. Для цього група заохочує і підкріплює такі форми поведінки людини, що не суперечать її нормам і традиціям.

Успішність і швидкість адаптації у кожного різні. У цьому сенсі прийнято говорити про ступінь соціальної адаптованості або дезадаптованості індивіда. Оскільки соціальна адаптація протікає в умовах соціальної взаємодії людей, то ступінь адаптованості суб'єкта до групи або соціуму буде визначатися, з одного боку, властивостями соціального середовища, а з іншого - його власними властивостями та якостями. До числа соціальних факторів, що визначають успішність адаптації, відносяться однорідність групи, значимість і компетентність її членів, їх соціальне становище, жорсткість і однаковість пропонованих вимог, чисельність групи, характер діяльності її членів. До особистісних або суб'єктивних факторів - рівень тривожності, компетентності людини, її самооцінка, ступінь ідентифікації себе з групою чи іншої соціальної спільністю і прихильності їй, а також стать, вік і деякі типологічні особливості [56, 67с.].

При роботі з адаптацією М.М. Бітянова пропонує виділяти такі категорії дітей:

1. Діти, що пристосувалися до школи. Успішні у навчанні, вибудовують соціальні контакти з однолітками, приймають та підтримують існуючі норми та правила, мають інтереси за межами школи.
2. Учні, які прийняли шкільні норми, які за межами шкільного навчання не здатні висловлювати себе, не мають мотивації для занять позанавчальною діяльністю, ослаблені соматично, схильні відмовлятися від розвитку.

3. Дезадаптовані діти. Мають низьку мотивацію до шкільного навчання, тривожні. Інтерес до пізнання знижений. Проте мають здатність до розвитку та воліють реалізувати себе за межами школи. Нерідко пригнічуються батьками та педагогами.

У більшості випадків метою адаптаційних заходів у рамках навчального закладу є діти третьої категорії, у той час як учні другої потребують підтримки, яка б допомогла їм розкрити потенціал і у перспективі стати успішнішим.

Дезадаптація – зовнішня характеристика будь-якої невдачі людини, яка знаходить вираз у її нетиповій поведінці, відношенні і результативності діяльності в даних умовах середовища. Форми її прояву у кожної дитини свої.

Дезадаптація як процес означає зниження адаптаційних можливостей людини в умовах певного середовища. Вона може проявлятися протягом якогось часу і привести до абсолютно різних наслідків. Дезадаптація може мати мляво поточний характер і практично бути непомітною, стаючи на певному етапі серйозною проблемою [35, с. 37].

Дезадаптовані діти – ті, які, не змогли знайти своє місце в просторі спілкування, на якому вони б були прийняті такими, які вони є, в людській ситуації, зберігаючи і розвиваючи свою ідентичність, людський потенціал та можливості самореалізації. (за В.Е.Каганом)

Виділяють такі види шкільної дезадаптації п'ятикласників:

1. Інтелектуальна – низький рівень розвитку мислення, не сформованість пізнавальної мотивації, не сформованість навчальних умінь і навичок.
2. Поведінкова – невідповідність поведінки дитини правовим, і моральним нормам (конфліктність, агресивність, недисциплінованість асоціальність).
3. Комунікативна – утруднення в спілкуванні з однолітками і дорослими (тривожність замкнутість, надмірна залежність).
4. Емоційна – тривога і переживання з приводу проблем у школі, страх перед учителем небажання відвідувати школу [35, с. 35].

Адаптація до середньої школи – це двосторонній процес, у якому бере участь не тільки сам учень, а й школа, створюючи умови для розвитку та становлення успішної особи. Дитина в умовах сприятливого середовища стає "автором свого життя", мотивована на творчість, має сили для саморозвитку, стаючи не тільки об'єктом, але суб'єктом свого дорослішання.

Адаптація – це насамперед процес. Він продовжується протягом усього періоду навчання. Проте перехідні періоди вчені називають найскладнішими. У тому числі перехід до середньої школи [55, 32с.].

Гадімова Ф. І. виділяє кілька фаз адаптації до середньої школи:

1. Засвоєння правил та норм соціальної групи, до якої входить учень.
2. Індивідуалізація. Ця фаза полягає у появі протиріччя між тим, що людина стає «як усі», та потребою в індивідуалізації. Починається пошук способів самовираження.
3. Інтеграція. Підліток зберігає серед своїх індивідуальних моделей поведінки ті, що співвідносяться з потребами групового розвитку. У відповідь і група змінює свої правила, прийнявши в особи ті особливості, які є важливими для її розвитку.

Мардахаєв Л.В. виділяє три компоненти адаптації: процес, прояв та результат.

«Процес» – це природний розвиток можливостей людини, виходячи з умов, які диктуються середовищем. Це природна самореалізація, соціалізація. Умовою «процесу» є наявність сприятливих умов адаптації. Наприклад, школа чи сім'я.

"Прояв" – це сукупність типової поведінки, ставлення до неї та наявність результату діяльності. Відображення пристосування до середовища. Відповідно до цієї ідеї, дезадаптацію можна визначити в тому числі за зовнішніми ознаками, однак для визначення дезадаптації через спостереження, як підкреслює автор, важливо знати типову поведінку

дитини, вчасно реагувати на зміну реакцій для того, щоб встигнути виявити причини незвичайної поведінки ще до їх закріплення як деструкції.

«Результат» – це відповідність рівня соціального розвитку школяра його віку та оточенню. По суті цей компонент можна назвати адаптованістю дитини. Автор вважає, що цей показник можна виміряти у межах дому, школи, сім'ї тощо [36, 58с.].

Таким чином, успішна адаптація пов'язана і з розвитком суб'єктної позиції школяра, становленням його як успішної творчої особи. Підвищення життєстійкості.

Завдяки адаптації відбувається інтеріоризація моральних норм, становлення їх як особистої відповідальності суб'єкта. Таким чином, адаптація також співвідноситься з поняттям виховання.

Найважливішим є не навчання в школі як отримання знань, а розвиток новоутворень, тобто. адаптація до нової інформації, що отримується з навколишньої дійсності. Школа стає тим найважливішим майданчиком з адаптації до дорослого віку, який дозволяє змінитися для нових факторів, соціального світу.

Школа як надавач знань також допомагає адаптуватись дитині в інформаційній сфері: будь-яке знання мінливе і цікаве насамперед як основа для практичної діяльності. На основі цієї особливості побудований навчальний план з поступовим ускладненням та розмежуванням на теорію та практику [61, 54с.].

Виділяються дві сторони соціалізації як процесу. Змістовна сторона характеризує ті особистісні перетворення, які сформовані внаслідок соціалізації. Функціональна сторона визначає механізми, завдяки яким таке перетворення стає можливим.

Під час адаптації підліток вчиться працювати з проблемою, незалежно від області, де вона виникла. Успішне рішення проблеми, особливо при зміні власної позиції, дослідження нових шляхів вирішення дозволяють вийти на

наступний ступень, навчитися вибірковості, такому способу взаємодії з об'єктом, коли використовуються одночасно різні підходи, враховуються чужі погляди на те саме явище.

Адаптація з точки зору вирішення проблеми є хорошим середовищем для розвитку всіх цих якостей зрілої особистості, особливо коли робота з чужою думкою та позицією співвідноситься з головним новоутворенням віку [10, С. 23-55].

Вчені, говорячи про соціалізацію, виділяють окрему його частину – виховання. З одного боку, це явище можна охарактеризувати як навчання роботі за правилами, виставленими соціумом. Але вчені йдуть глибше і наголошують, що соціалізованість – не лише виконання вимог рольових очікувань, а розуміння та прийняття самої їхньої сутності.

Відповідно, вирішення цього завдання також лежить у рамках процесу адаптації, і особливо – у період дорослішання, у підлітковому віці.

Таким чином стає зрозуміло, що процес соціалізації – невід'ємна частина адаптації.

Науковці виділяють такі ознаки, за якими можна говорити про рівень пристосування людини до суспільства:

1. Рівень оволодіння рольовими розпорядженнями та необхідними для їх застосування знаннями, навичками, настановами.
2. Наявність реалістичних для даного суспільства та обставин цілей,
3. співвідношення власних потреб і інтересів та адекватної самооцінки.
4. Освіта, що відповідає віковому етапу.

Аналіз теоретичної літератури дозволяє зробити висновок, що найчастіше використовувані у школах системи не відповідають актуальним етапам розвитку молодших школярів. Альтернативні моделі організації освітнього процесу є часто винятком для нашої країни та мають мало спільного з реаліями загальноосвітньої школи [22, 34с].

1.2 Специфіка агресивної поведінки

Різними дослідниками запропоновано безліч визначень агресії, але жодне з них не може бути визнано вичерпним та загальнозживаним.

По-перше, під агресією розуміється сильна активність, прагнення самоствердження. Так, Л. Бендер говорить про агресію як тенденцію наближення до об'єкта або віддалення від нього, а Ф. Аллан описує її як внутрішню силу, що дає людині можливість протистояти зовнішнім силам.

Під агресією розуміються акти ворожості, атаки, руйнування, т. е. дії, які шкодять іншій особі чи об'єкту. Наприклад, Х. Дельгадо стверджує, що «людська агресивність є поведінкова реакція, що характеризується проявом сили у спробі зазнавати шкоди чи шкоди особистості чи суспільству».

Водночас багато авторів трактують агресію як процес, що має специфічну функцію та організацію; тоді як агресивність сприймається як деяка структура, що є компонентом складнішої структури психічних властивостей людини.

Даючи визначення агресії, ряд науковців прагнуть зробити це з урахуванням досліджень, що піддаються об'єктивному спостереженню і виміру явищ, найчастіше актів поведінки. Наприклад, А. Басе визначає агресію як «реакцію», внаслідок якої інший організм отримує больові стимули, а Вілсон як «фізична дія або загроза такої дії з боку однієї особи, які зменшують свободу або генетичну пристосованість іншої особи» [7, 54с.].

Найбільш загальним визначенням агресії є поведінка, яка завдає шкоди. Причому шкода може бути як прямою (напад), так і непрямою (поширення чуток). Як синоніми до поняття «агресія» використовуються поняття «деструктивність», «напористість», «напад», «насильство», «жорстокість». Терміном «агресивність» позначають ситуативну чи особистісну схильність до руйнівної поведінки. Н. Д. Левітов описав стан агресивності як стенічне переживання гніву зі втратою самоконтролю [33, 76с.].

За формою агресія поділяється на фізичну (побиття, поранення, згвалтування) та вербальну (образу, поширення наклепу, відмову спілкуватися); пряму та непряму.

А. Басе запровадив поняття ворожої та інструментальної агресії. Ворожа агресія мотивується негативними емоціями та наміром заподіяти зло. При інструментальній агресії, навпаки, переслідуються цілі, не пов'язані із заподіянням шкоди, тобто агресія стає інструментом особистого збагачення чи просування. У разі інструментальної агресії страждання жертви зазвичай не потрапляє до уваги суб'єкта [5, 54с.].

Додж і Койє виділили реактивну та проактивну агресію. Реактивна агресія є відповіддю на реальну атаку, загрозу. Проактивна агресія (залякування, примус) ініціюється призвідником задоволення власних потреб. Проактивна агресія часто спрямована на слабкішу, беззахисну істоту. Проактивна агресія може бути ворожою (помста за невдачі людині, що випадково зустрілася) і інструментальною (переслідування для досягнення влади у групі; наймане вбивство).

Е. Фромм розмежував злорякісну та доброякісну агресію. Так, доброякісна агресія сприяє підтримці життя та є адаптивною. Працівники поліції, військовослужбовці під час бойових дій, а також низка інших фахівців нерідко вдаються до агресивних дій, які мають на меті виконання професійного та цивільного обов'язку. До доброякісної агресії належить самооборона, а також псевдоагресія, за якої шкода завдається ненавмисно. Псевдоагресія включає нещасні випадки, ігрову агресію (фехтування, боротьба) і агресію як соціально прийнятне самоствердження в умовах конкуренції.

У сучасній літературі останній вид поведінки прийнято називати наполегливим, асертивним, а не агресивним.

Поділ термінів «напористість» та «агресивність» дозволяє уникнути неправильної оцінки успішної впевненої поведінки. Проте межа між наполегливістю та агресією не завжди є очевидною. Більш логічну картину

агресії, ніж інші автори, пропонує Е. Фромм. Агресія як еволюційно закріплена поведінка не може не бути адаптивною, тому, на його думку, варто боротися тільки з соціально небезпечними, що заважають пристосуванню формами агресивної поведінки. Нестача агресивності призводить до блокування самоствердження і самореалізації, до сліпого підпорядкування та непотрібної жертвності. Доброякісна агресія необхідна руйнування застарілих зразків, норм. Будь-яка творча діяльність має на увазі заперечення існуючого порядку та встановлення нових правил, теорій, законів. Злоякісну агресію Е. Фромм визначає як деструктивність, не пов'язану із збереженням життя. Він описує види деструктивності у ширшому соціальному та культурному контексті, ніж у більшості сучасних монографій [60, С. 34-36.].

Агресивні дії можуть бути як довільними, так і ненавмисними. Неприйнятна ненавмисна агресивна поведінка може бути як випадковою, так і слабо-усвідомлюваною. Так, у стані фізіологічного афекту свідомість звужується, різко знижується самоконтроль, і особистість може зробити небезпечні агресивні дії, не усвідомлюючи того, що відбувається. Окремо слід згадати про патологічну агресію, яка може бути наслідком психотичного стану та потребує медичного втручання. Ірраціональні переконання, внутрішні голоси, параноїдальна підозрілість, ідеї про божественні послання, манія величчя – все це може виступати як патологічний стимул до агресії.

А. Басе та А. Дарки виділяють наступні 5 видів агресії:

1. Фізична агресія (фізичні дії проти будь-кого).
2. Роздратування (запальність, грубість).
3. Вербальна агресія (загрози, крики, лайка тощо).
4. Непряма агресія, спрямована (плітки, злі жарти) і ненаправлена (крики в натовпі, тощо).
5. Негативізм (опозиційна поведінка) [5, 21с.].

У педагогічній та клінічній практиці під агресією розуміється навмисне заподіяння шкоди іншій людині, тобто наближено до прикладного

розуміння цього терміна: «Агресивна дія – це навмисна поведінка, спрямована на заподіяння фізичної чи психологічної шкоди». Така агресія може контролюватись особистістю, а схильність до неї – знижуватися завдяки соціальним заходам та психолого-педагогічній роботі.

За формальними характеристиками у психології виділяють такі форми агресивних дій:

- негативні – позитивні (деструктивні – конструктивні);
- явні та латентні (зовні спостерігається агресія - прихована агресія);
- вербальні - фізичні (словесний напад - фізичний напад);
- прямі - непрямі (безпосередньо спрямовані на об'єкт - зміщені інші об'єкти);
- ворожі - інструментальні (з причинення шкоди/болі іншій людині - з іншими цілями);

Найбільш звичними, явними виразами агресивної поведінки вважаються: лихослів'я, підвищення тону та гучності голосу, афектація (бурхливий прояв негативних емоцій), примус, негативне оцінювання, образи, загрози, використання фізичної сили (кусання, дряпання, удари), застосування зброї. Приховані форми агресивної поведінки виражаються у відході від контактів, бездіяльності з метою нашкодити комусь, заподіяння шкоди собі та самогубство.

Агресія може бути спрямована:

- на оточуючих людей поза сім'єю (наприклад, на лікарів, педагогів чи однолітків);
- тільки на близьких людей (без прояву агресії поза сім'єю, наприклад, на бабусю);
- на тварин (птахи, кішки, комахи);
- на себе (своє тіло або особистість, наприклад, у формі висмикування волосся, здирання шкіри, кусання нігтів, відмови від їжі у підлітковому віці);

- на зовнішні фізичні об'єкти (наприклад, у формі поїдання неїстівного, руйнування предметів, псування майна тощо);
- на символічні та фантазійні об'єкти (у формі серійних агресивних малюнків, колекціонування зброї, захоплення комп'ютерними іграми агресивного змісту).

Особливу небезпеку для суспільства становить агресія, спрямована на інших людей. А. Бандура, Р. Уолтере називають її «асоціальною агресією» та пов'язують із «діями соціально-деструктивного характеру», в результаті яких може бути завдано шкоди іншій особі або майну [4, 112с.].

Для роботи з агресивною поведінкою найважливішою є диференціація всіх форм агресивної поведінки на дві групи:

1. Несоціалізовані форми агресивної поведінки (не носять ворожого характеру і не мають на меті заподіяння шкоди іншій людині).
2. Соціалізовані форми агресивного проведення (спрямовуються ворожістю, мають на меті заподіяння шкоди чи болю іншій людині).

Психологічною метою агресії може бути як власне заподіяння страждання жертві (ворожа агресія), так і використання агресії як способу досягнення іншої мети (маніпулятивна чи інструментальна агресія).

Психологічна мета агресії визначається процесі поведінкового аналізу, що включає такі моменти:

- ситуація, в якій вперше мало місце агресивне поведінка;
- ситуації, у яких агресивна поведінка проявляється нині;
- люди, у яких проявляється агресивне поведінка;
- що зазвичай передує агресивній поведінці (які запускають механізми);
- наступні події (стан, думки, події);
- реакція оточуючих;
- що виключає цю поведінку (коли і завдяки чому його не буває);
- ставлення до агресивної поведінки особистості.

Частіше агресія викликається словами та вчинками, тобто має соціальний контекст. Негативні емоції, викликані образою чи перешкодою, ведуть агресивним намірам. Чим вищий рівень фрустрації, тобто переживання невдачі, образи, чим несподіванка ця перешкода, тим більше агресія постраждалого. Фрустрація може викликати дві взаємовиключні емоції - страх чи гнів і, відповідно, два види реагування – втеча (ухилення) чи напад. Вибір стратегії реагування залежить від особистісних особливостей, стану людини, а також від зовнішнього стимулювання того чи іншого виду поведінки. Вербальна агресія частіше поширена, ніж фізична. Чим більш несправедливою здається провина іншого, тим вище ймовірність агресивної реакції [21, 65с.].

Найсильнішою детермінантою агресії є провокація. Звинувачення, глузування, пробуджують інтенсивний гнів. Люди зазвичай відповідають на атаку контратакою. Помста служить не лише самозахисту, а й є засобом не впустити свою гідність, особливо в очах оточуючих. Нерідко тільки припущення про ворожі наміри викликає «відповідь» агресію.

Особливий вид агресивних дій є невикликані фрустрацією нападу на незнайомих і малознайомих людей. Почавшись із навмисної образи, діалог з потенційною жертвою переходить у сварку, погрози і може завершитись фізичною агресією. Подібна динаміка може спеціально провокуватись підлітками, які розважаються. Найчастіше ініціативний напад здійснюється групою по відношенню до осіб інших національностей, іншого соціального прошарку, несхожих на агресора.

Нав'язування моделей агресивної поведінки реалізується в мас-медіа та віртуальних іграх, яким зараз підлітки присвячують багато часу. Сцени насильства у засобах масової інформації провокують агресивність глядача, якщо виглядають реальними та захоплюючими, якщо глядач ототожнює себе з агресором або асоціює ворожу персону із жертвою агресії з фільму. Особливо сильний вплив фільмів на зростання агресивних настроїв у роздратованої особи [53, 87с.].

Роздратування і, як наслідок, руйнівна поведінка посилюється внаслідок таких фізичних характеристик середовища, як тіснота, спека, холод, задуха, неприємні запахи, шум, що спричиняє фізичний дискомфорт. Чим більше уваги людина надає неприємним умовам, чим сильніше бажання позбутися їх, тим вище його роздратованість. При відволіканні на інші стимули та заняття, несумісні з агресією, гнів не проявляється.

Агресивна поведінка конкретної особи може диференціюватися:

1. За ступенем особистісної залученості:

- ситуативні агресивні реакції (у формі короткострокової реакції на конкретну ситуацію);
- агресивний стан (у структурі посттравматичного розладу на тлі стресу, вікового кризи, дезадаптації);
- стала агресивна поведінка особистості.

2. За рівнем активності:

- пасивна агресивна поведінка (у формі бездіяльності або відмови від чогось);
- активна агресивна поведінка (у формі руйнівних або насильницьких дій).

3. За ефективністю:

- конструктивна агресивна поведінка (що сприяє адаптації, успіху та подоланню стресових ситуацій);
- деструктивна агресивна поведінка (що завдає відчутну шкоду самій особистості або оточуючим її людям).

4. За вираженістю психопатологічної складової:

- нормальна агресивна поведінка;
- агресивна поведінка в рамках патологічних реакцій;
- агресивна поведінка в рамках поведінкових розладів (наприклад, залежна поведінка);

- агресивна поведінка в рамках особистісних розладів (наприклад, нарцисичного або пограничного розладу особи);
- агресивна поведінка в рамках психічних захворювань та психопатологічних синдромів [7, 66с.].

У змістовному плані провідними ознаками агресивної поведінки можна вважати такі її прояви, як виражене прагнення домінування над людьми та використання їх у своїх цілях, тенденцію до руйнування, спрямованість на заподіяння шкоди оточуючим людям, схильність до насильства (заподіяння болю).

При цьому виражену соціально-негативну оцінку мають, перш за все, ті форми агресивної поведінки, які націлені на образу чи заподіяння шкоди іншій живій істоті, яка не бажає такого звернення. Така агресивно-асоціальна поведінка неодмінно включає насильство: вербальні або фізичні дії, що завдають біль. Вона, як правило, протікає на тлі негативних емоцій агресора (злість, лють, садистичне задоволення, байдужість), і в свою чергу викликає негативні переживання жертви (страх, приниження). Ця поведінка спрямовується агресивними мотивами – зруйнувати, усунути, використати, нашкодити. На когнітивному рівні вона підтримується установками, що підтверджують правильність такої поведінки (примхи, міфи, переконання).

У структурі агресивної поведінки виділяють кілька взаємозалежних рівнів:

- поведінковий (агресивні жести, висловлювання, міміка, дії);
- афективний (негативні емоційні стани і почуття, наприклад, гнів, агресивність, лють);
- когнітивний (неадекватні уявлення, упередження, расові та національні установки, негативні очікування);
- мотиваційний (свідомі цілі або несвідомі агресивні прагнення).

Шкала інтенсивності агресивної поведінки особистості

0-й рівень – субнормальна агресія – повна відсутність агресивних дій, навіть у разі потреби самозахисту;

1-й рівень – нормальна агресія – відсутність агресії у звичних та безпечних ситуаціях; адекватне використання агресії у ситуаціях реальної загрози для самозахисту; сублімування агресії у діяльності та у прагненні до успіху; відсутність деструктивності;

2-й рівень – помірно-захисна агресія – помірний прояв агресії у звичних ситуаціях внаслідок уявної загрози з боку оточуючих людей (без реальної небезпеки); неадекватне використання агресії у критичних ситуаціях; невеликий ступінь деструктивності, у тому числі у формі аутодеструкції;

3-й рівень – гіпертрофована агресія – висока частота та сила агресивних реакцій навіть по невеликому приводу; виражений ступінь деструкції – небезпеки для оточуючих;

4-й рівень – брутальна агресія – надмірно часті або надсильні агресивні реакції, що супроводжуються руйнуванням предметів або насильством до оточуючих; ця поведінка не адекватна ситуації; вона становить високу загрозу для життя оточуючих або самої людини [41, 54с.].

Таким чином, при несприятливому впливі внутрішніх та зовнішніх факторів агресивний потяг, дійсно, набуває форм агресивності та сталої руйнівної поведінки аж до суспільно небезпечних форм. Але агресія не обов'язково має призводити до негативних наслідків. Наприклад, вона може не тільки зміщуватися на все нові та нові об'єкти, але й заміщатися (сублімуватися) у різних формах діяльності – навчанні, спорті, лідерстві тощо.

Очевидно, що в нормі агресія носить оборонний характер і є засобом виживання. Вона також виступає джерелом активності індивіда, його творчого потенціалу та прагнення до здобутків. Особистість може і повинна вміти розпізнавати різні прояви агресії, виражати їх у соціально прийнятних формах, нарешті, уникати насильства над іншими чи над собою [42, 210с.].

1.3 Агресивна поведінка як прояв психологічного захисту

Агресивна поведінка часом може виступати як прояв роботи захисних механізмів та служити сигналом інтенсифікації психологічного захисту. Психологічний захист – спеціальна регулятивна система стабілізації особистості, спрямована на усунення або зведення до мінімуму почуття тривоги, пов'язаного з усвідомленням конфлікту. Функцією психологічного захисту є захист сфери знання від негативних переживань, що травмують особу. Таким чином, і сама агресивна поведінка може бути захисною, і механізми психологічного захисту можуть активізуватися для виправдання агресивної поведінки. У той самий час робота зрілих видів психологічного захисту може запобігти чи зменшувати інтенсивність агресивних проявів.

Поки інформація, що надходить ззовні не розходиться з сформованим у людини уявленням про навколишній світ, про себе, людина не відчуває дискомфорту. Але як тільки виникає якась розбіжність, перед людиною постає проблема: або змінити ідеальне уявлення про себе, або якимось чином переробити інформацію. Саме при виборі останньої стратегії починають діяти механізми психологічного захисту. Психологічний захист визначається суб'єктивною значущістю події в людини. У традиційному розумінні психологічного захисту її основною рисою є інтроособистісна локалізація. С. Л. Рубінштейн говорив, що зовнішні причини діють через внутрішні умови, і зовнішній вплив дає той чи інший психічний ефект, лише переломлюючись через психічний стан суб'єкта, через лад думок і почуттів, що склався в нього. Людина потребує гарантій незмінності свого «Я». На думку Р. М. Грановської, з накопиченням життєвого досвіду у людини формується спеціальна система, яка захищає людину від інформації, що порушує його внутрішню рівновагу. Однак психологічні механізми при захисті можуть мати більш складні конструкції.

На думку Е. Кіршбаума та А. Єремєєвої, психологічний захист є не нормальним, а незвичайним способом вирішення ситуації та психологічного

регулювання поведінки. Даний спосіб застосовується в ситуаціях утруднення або якоїсь неможливості, і, отже, психологічний захист ініціюється винятковими, гострими ситуаціями. На думку цих авторів, головне завдання психологічного захисту – усунення психологічного дискомфорту, а не реальне вирішення ситуації.

Загальна характеристика всіх видів психологічного захисту в тому, що судити про неї можна лише за непрямими проявами. Усвідомлюються суб'єктом лише деякі з стимулів, що впливають на нього, що пройшли через так званий «фільтр значимості», а відбивається на поведінці та багато того, що було сприйнято неусвідомлюваним чином. Коли людина отримала неприємну інформацію, відреагувати на неї може різними способами. Він може зменшити значущість інформації, заперечувати факти, які іншим здається цілком очевидними або забути «незручну» інформацію. Психологічний захист є важливою регулятивною системою стабілізації особи. На думку Л. І. Анциферової, психологічний захист інтенсифікується тоді, коли при спробі перетворити ситуацію, що травмує, всі ресурси і резерви виявляються майже вичерпаними. Тоді в поведінці людини центральне місце займає саморегуляція і людина відмовляється від конструктивної діяльності. Про дію психологічного захисту можна говорити тоді, коли, наприклад, замість виявлення причин проблемної ситуації людина починає шукати «винного» та продумує способи помсти [50, 87с.].

Спочатку дослідження механізмів психологічного захисту здійснювалося у межах психоаналізу. Вперше термін «захист» виник у 1894 році у роботі З. Фрейда «Захистні нейропсихози» і був використаний у ряді його подальших робіт для опису боротьби «Я» проти хворобливих чи нестерпних думок та афектів. У фрейдизмі психологічний захист був розтлумачений виходячи з несвідомого, інстинктивного, головним чином сексуального початку, яке в результаті зіткнення із захисними механізмами свідомого «Я» піддається різним перетворенням (витіснення, сублімація тощо).

З точки зору психоаналізу, можливо, витіснення використовується головним чином при боротьбі з сексуальними бажаннями, тоді як інші способи можуть бути більш придатними для боротьби проти інстинктивних імпульсів. Ці та інші способи лише завершують те, що залишило незробленим витіснення, або мають справу з небажаними думками, що повертаються до тям при невдалому витісненні.

А. Фрейд вказувала, кожен захисний механізм спочатку формується для оволодіння конкретними інстинктивними спонуканнями і пов'язаний із конкретною фазою дитячого розвитку. Можливо, що до розщеплення на «Я» та «Воно» і до формування «Над-Я» психічний апарат використовує різні способи захисту серед тих, якими він користується вже після досягнення цих стадій організації.

На думку А. Фрейда, захисні механізми витіснення і сублімації можуть бути використані відносно пізно у процесі розвитку, тоді як час використання проекції залежить від прийнятої теоретичної точки зору. Такі процеси, як регресія, мабуть, не залежати від стадії, досягнутої психічною структурою, і є настільки ж давніми, як самі інстинкти, або щонайменше настільки ж давніми, як конфлікт між інстинктивними імпульсами та будь-якими перешкодами, з якими вони можуть зустрітися на шляху до задоволення». На думку А. Фрейда, джерелом захисних процесів на ранній стадії розвитку є захисні фізіологічні рефлекси [74, С. 52-54].

Психологічний захист – це ідеаторна форма первинних сенсомоторних актів, що виконують захисну функцію. А. Фрейд наводить такі ймовірні етапи розвитку захисту:

1. предстадія захисту – кінець першого року життя;
2. проекція та інтроекція – від одного року до двох років;
3. реактивна освіта та сублімація – від трьох до п'ять років.

Можна зробити припущення, що у разі розвитку особистості дитини спостерігається певна гетерохронність функціонування конкретних видів

психологічного захисту Так, наприклад, проєкція та заперечення грають вирішальну роль у ранньому дитинстві, причому вплив заперечення позначається на ранньому віковому періоді. Ідентифікація включається при сформованій свідомості за участю вербально-логічного мислення. На відміну від заперечення та проєкції, формування зрілої форми ідентифікації можливе за наявності моделі, перейнятої у значного іншого. Тому дуже важливо у дитинстві та у підлітковий період спілкування з більш старшими людьми. Дефіцит або відсутність такого спілкування може призвести до недорозвинення цього виду захисту та, як наслідок, до більшої виразності примітивних форм захисту. С. Р. Мадді, порівнюючи різні теорії психологічного захисту, зазначав, що більшість пов'язують психологічний захист із почуттям тривоги, яка могла б виникнути через страх покарання, почуття провини чи зниження самооцінки. Основи такої тривоги лежать у конфліктних дитячо-батьківських відносинах. Р. А. Зачевицький також вказував, що неправильне виховання (повне задоволення всіх потреб або виховання в дусі повних заборон) пригнічує пошукову активність та визначає надалі пасивно-оборонні форми захисту. В даний час більшість психологів, що вивчають проблему психологічного захисту, поділяють думку про те, що захисна поведінка індивіда залежить від того, чи зумів він на певних етапах онтогенезу реалізувати свої базисні потреби, чи вони були блоковані.

В. Ф. Бассін зазначав, що основним недоліком трактування психологічного захисту в психоаналізі є розгляд його як засобу запобігання клінічним наслідкам конфлікту між «Я» і «несвідомим». Погляд В. Ф. Бассіна на природу виникнення психологічного захисту відрізняється від погляду Ю. С. Савенко, який вважав, що захисні механізми виникають у процесі самоактуалізації у ситуаціях, що ускладнюють цей процес, і Ф. Є. Василюка, який говорив про виникнення психологічного захисту у «ситуаціях неможливості». На думку Ф. В. Бассіна, психологічний захист є нормальним механізмом, який попереджає розлади поведінки не тільки у рамках конфлікту між усвідомлюваним і несвідомим, а й у рамках конфлікту між

різними емоційно забарвленими установками. Він пропонує розглядати психологічний захист як «специфічне перетворення системи установок». Ця система включає відношення суб'єкта до самого себе та до навколишнього світу і виражається у формі оцінок, намірів, потягів, тлумачень. Це перетворення виникає як реакція на психічну травму та нейтралізує тяжкі емоційні переживання. В результаті сприйняття навколишнього змінюється, і значимість психічної травми знижується.

Е. А. Костандов запропонував цікаве та переконливе уявлення фізіологічного компонента психологічного захисту. Він вважає, що негативні емоційні переживання формують стійкий рефлекторний зв'язок у корі головного мозку. Він підвищує пороги чутливості та гальмує сигнали, пов'язані з негативно значущими подіями, перешкоджаючи їхньому усвідомленню. Тимчасові зв'язки між неусвідомлюваними стимулами можуть зберігатися у довгостроковій пам'яті. Е. А. Костандов визнає існування в мозку «чутливого механізму, що реагує на фізичні дуже слабкі, але психологічно для цієї особистості дуже значні подразники». Незважаючи на те, що ці подразники не усвідомлюються людиною, вони можуть викликати у нього вегетативні реакції, що призводять до зміни психологічного та фізіологічного станів. У той же час, розглядаючи «несвідоме», слід враховувати, що колись, у попередній діяльності, воно могло усвідомлюватися з різним ступенем глибини. Звідси й механізми психологічного захисту у підлітків одного віку часто виявляються по-різному. Крім того, незважаючи на те, що механізми розвиваються в галузі несвідомого, їх використання не залишається повністю несвідомим. Багатьом людям вдається розрізнати свої типові захисні стратегії за допомогою психотерапевта чи шляхом власного життєвого досвіду.

Плутчик, Келлерман та Конте запропонували будувати модель механізмів захисту, ґрунтуючись на моделі емоцій, запропонованої Плутчиком. Він запропонував модель із 4 пар біполярних емоцій, які є основними: страх-гнів, веселість-сум, прийняття-огида і надія-здивування.

Він припускає, що решта емоцій – лише суміш базових. Плутчик, Келлерман та Конте вважають, що базові емоції пов'язані з окремими захисними механізмами, в свою чергу залежними від деяких особистісних характеристик. Ці автори припустили, що індивід із сильними характеристиками особистості має тенденцію вибирати певні захисні механізми.

Далі автори припустили, що, як і серед емоцій, серед видів психологічного захисту існує лише невелика кількість базисних захисних механізмів і що різні інші індивідуальні механізми є або різними назвами тих самих, або комбінацією базових.

Плутчик вважає, що протягом життя індивід стикається з великою кількістю ситуацій, які викликають певні емоційні стани, такі, як гнів, страх, смуток і т. д. Досить часто вираз емоційного стану створює подальший конфлікт та додаткову небезпеку. Результатом є те, що дитина розвиває захисні стратегії, що представляють непрямі шляхи вирішення емоційних конфліктів. Проте специфічні захисні стратегії розвиваються залежно від специфічних емоцій, залучених у конфлікт. Заміщення, наприклад, представляє захисний механізм, який застосовується для вирішення конфлікту, пов'язаного з емоцією гніву. Проекція – для подолання почуття самовідданості.

Аналогічну ідею висловлюють Е. Кіршбаум та А. Єремеева, які вважають, що метою захисту є зняття гостроти психологічного переживання. При цьому емоційне забарвлення ситуації завжди негативне, переживається як психологічний дискомфорт. З використанням конкретної захисної техніки відбувається зняття негативу, деяке полегшення. При переживанні настання полегшення при дії певної захисної техніки ця техніка закріплюється як навичка поведінки. Після цього аналогічні ситуації вирішуються аналогічним способом, і щоразу мінімізується витрата енергії. Оскільки ця захисна техніка набула тенденції до самовідтворення та перенесення на схожі ситуації та стани, вона починає набувати статусу сталої освіти. Таким чином,

психологічний захист за нормального формування дозволяє зменшити агресивні прояви. Але захисні техніки, які використовує дитина, можуть самі по собі бути агресивними, тоді агресивна поведінка закріплюється як стійка несвідомість реакції.

Плутчик, Келлерман, Конте виділили 8 достатньо великих видів психологічного захисту, пов'язаних із основними емоціями:

Регресія. Регресія – повернення до онтогенетично більш ранніх, інфантильних особистісних реакцій. Цей вид захисту проявляється у демонстрації беспорядності, залежності, «дитячості» поведінки з метою зменшення тривоги та уникнення вимог реальної дійсності. Регресія – повернення на більш ранній рівень розвитку чи до способу вираження, який більш простий і колись вже приносив певне полегшення. Кожна доросла людина, навіть добре пристосована, час від часу вдається до цього захисту. Регресія передбачає заміну значущою для суб'єкта складного завдання, на легше. Так, у конфліктній ситуації підліток може легко перейти до фізичної агресії, якщо колись такий спосіб допоміг йому наполягти на своєму. У зв'язку з цим збіднюється репертуар поведінкових актів, що реалізуються суб'єктом, за рахунок використання більш простих та звичних.

Компенсація. Компенсація є інтенсивною спробою виправити або якимось заповнити власну реальну або уявну фізичну чи психічну неповноцінність. За допомогою цього механізму захисту суб'єкт замінює нестерпне йому почуття іншим, що виникає в результаті не існуючого відношення до цієї ситуації вчинку. За допомогою компенсації молода людина прагне заповнити слабкості та невдачі в одній галузі здобутками в іншій. Наприклад, дівчина, яка має невисокі оцінки у школі, намагається зайняти особливе положення, збираючи «плітки» про однокласників і посилено їх розповсюджуючи. Хлопець, не впевнений у собі, починає демонструвати підвищену агресивну поведінку. Особливо тривожним у цьому віці є підлітки з відхиленнями у фізичному розвитку. Саме вони особливо сильно страждають у колективі від глузування та образ. Оскільки в

цьому віці негативна оцінка, особливо з боку однолітків, сприймається набагато гостріше, у них формується негативне ставлення до себе та виникає внутрішній конфлікт. Такі підлітки прагнуть компенсуватися в сім'ї, знайти підтримку, повагу, любов, кохання. Коли сім'я не здатна допомогти, коли підліток відчуває, що і тут вона не знаходить розуміння, то виникає особлива поведінка, яка проявляється в самовпевненості, зухвалості негативному ставленні до навколишнього світу, агресивності. Через те, що компенсація не реалізується, виникає бунт, який виражається в особливій зухвалій, грубій поведінці у школі та вдома.

Реактивна освіта. Реактивна освіта (або гіперкомпенсація) передбачає запобігання прояву неприйнятних бажань, особливо агресивних, завдяки розвитку протилежних цим бажанням установок та форм поведінки. Цей механізм полягає у перебільшенні якогось одного емоційного аспекту ситуації, щоб з його допомогою придушити протилежну хибну емоцію. З неприйнятними імпульсами справляються залученням протилежного прагнення; турбота як реакція на безсердечність, жалість як несвідома жорстокість. Реактивна освіта – це підміна поведінки або почуття прямо протилежним дійсному бажанню. Головна риса реактивної освіти – перебільшення та екстравагантність. Реактивну освіту можна побачити у будь-якій перебільшеній поведінці. Вона властива надто співчутливим і надто м'яким людям.

Витіснення. Витіснення – недопущення у сферу свідомості або усунення з неї хворобливих та суперечливих почуттів та спогадів, неприйнятних бажань чи думок. Витісняється, забувається зазвичай те, що знижує почуття власної цінності особистості. Витіснення пов'язане з уникненням внутрішніх конфліктів шляхом активного виключення зі свідомості істинного, неприйнятного мотиву. Витіснення – механізм, за допомогою якого неприйнятні імпульси чи ідеї стають несвідомими. Може здійснюватися як повне, так і часткове витіснення. У другому випадку залишається невитісненим ставлення людини до цього мотиву. Це ставлення

трансформується і проникає у свідомість як почуття тривоги, що може супроводжуватися соматичними проявами. Через втручання цього механізму психологічного захисту при виконанні тієї роботи, яка не подобається, самопочуття може значно погіршитись. Школярі хворіють перед відповідальною контрольною роботою чи відчують стійке нездужання. Усе це може бути симптомами невирішеного конфлікту.

Заперечення. Заперечення – недостатнє усвідомлення певних подій, переживань та відчуттів, які б завдали людині біль при їх визнанні. Заперечення представляє собою «бар'єр». При запереченні уникають тем, ситуацій, які провокують небажанні емоції. На відміну від інших захисних бар'єрів, заперечення здійснює селекцію відомостей, а не їх трансформацію з неприйнятних у прийнятні. Цей спосіб захисту набуває чинності при конфліктах будь-якого роду, не вимагає попередніх навичок, характеризується помітним спотворенням сприйняття дійсності, що часто набуває форми відходу від неї у «хворобу». Заперечення вважається одним із захисних процесів, що рано формуються. Виникаючи одним із перших, заперечення оберігає немовля від перезбудження з боку зовнішнього світу.

Проекція. Проекція дозволяє людині покладати вину за недоліки або промахи на інший об'єкт. Школяр може звинувачувати свою ручку за те, що він не встиг написати відповідальну працю. У підлітковому віці проекція постає як найчастіша форма захисту. Учень, який не встигає з якогось предмета, може звинувачувати вчителя в тому, що той сам не любить свій предмет і погано пояснює. Він може поширити свої почуття і на весь клас, заявляючи, що в них ніхто не зрозумів нової теми, не визнаючи, що у класі є учні, що успішно справляються з даним навчальним матеріалом.

Раціоналізація. Механізм раціоналізації проявляється у псевдопоясненні людиною власних неприйнятних бажань, переконань та вчинків з метою самовиправдання. Раціоналізація – психологічний захист, пов'язаний з усвідомленням та використанням у мисленні лише певної частини інформації, що допомагає описати власну поведінку як добре

контрольовану. При цьому травмуюча, неприйнятна частина ситуації видаляється зі свідомості, і після трансформації усвідомлюється у перетвореному вигляді. Захист здійснюється за допомогою побудови переконливих аргументів для виправдання своїх соціально неприйнятних, агресивних бажань та дій. Раціоналізація – це знаходження помилкових прийнятних причин або підстав для неприйнятних думок чи дій [].

Існує яскравий феномен раціоналізації, який одержав назву «кислий виноград». Відомий байкою Езопа про лисицю, яка не могла дістатися до виноградного і тому вирішила, що ягоди ще не дозріли. Цей механізм знижує привабливість, важливість недоступного об'єкта.

Оскільки психологічний захист не передбачає активної зміни та перетворення навколишнього світу або роботи над своїми недоліками, то в певних умовах вона може перетворитися на перешкоду, яка знижує активність підлітків при досягненні мети. А також, оберігаючи внутрішній світ від порушення рівноваги, що встановлена, захисні механізми можуть знизити адекватність сприйняття інформації, що надходить.

Оскільки механізми психологічного захисту діють несвідомо і прагнуть усунути зі сфери свідомості ту інформацію, яка загрожує внутрішньому комфорту та рівновазі, то головним завданням у роботі з психологічним захистом є усвідомлення причин такої поведінки. Необхідно встановити, що поведінка змінилася саме внаслідок активізації захисту.

Р. М. Грановська пропонує деякі ознаки, що допомагають виявити втручання захисту:

- зміна звичного поведінки, якщо у звичайній ситуації підліток веде себе інакше, ніж раніше, незвично і незрозуміло;
- поява нових пояснень своїх вчинків, які нерідко наділені внутрішньою суперечливістю;
- перекладання провини на інший об'єкт, коли очевидна власна вина;

- зміна поведінки, яка виявляється у зайвій демонстративності, одержимості певною ідеєю;
- з незрозумілих для навколишніх причин уникнення певних ситуацій, інформації, тем для обговорення, що проявляється у несподіваній ізоляції.

Отже, під впливом захисту поведінка химерно змінюється, з'являються псевдопояснення. Але за допомогою низки прийомів можна допомогти підлітку скоригувати свою поведінку і створити інше уявлення про себе. Для вирішення цього завдання також необхідно знати, яким чином функціонують психологічні механізми захисту, як вони пов'язані між собою та які взаємозв'язки з особистісними характеристиками вони мають [49, 87с.].

1.4 Вікові особливості агресивної поведінки

Характер агресивної поведінки багато в чому визначається віковими особливостями. Кожен віковий етап має специфічну ситуацію розвитку та висуває певні вимоги до особистості. Адаптація до вікових вимог нерідко супроводжується різними проявами агресивної поведінки. Кризові, перехідні, періоди пов'язані з незадоволеністю своїм становищем, протестуючою поведінкою, примхами та неврівноваженістю. Вікові кризи, що супроводжуються природним зростанням агресивності, пов'язані з появою нових потреб, які не задовольняються існуючими відносинами та вміннями. Так, якщо дорослі переживають кризи кожні 7-10 років, то у дитини кризові явища спостерігаються значно частіше [48, 56с.].

Психоаналітичні дослідження свідчать про часті напади гніву, що переживають немовлята, особливо у ситуаціях, коли їх потреби недостатньо враховуються.

Адаптуючись до вимог дитячого садка, малюки можуть ображати однолітків. Причому ці дії відбуваються, імпульсивно, неусвідомлено і відкрито. Пасивним проявом агресії у цьому віці вважається негативізм, впертість, відмови (говорити, їсти), кусання нігтів.

Спеціальні дослідження показують, що рівень агресивності та непоступливості дітей знижується у дошкільному віці. Пік непоступливості хлопчиків та дівчаток у цьому віці припадає на 2 роки, а пік агресивності на 3 роки. Якщо у дитини закріпилися агресивні звички, то після 13 років скоригувати їх проблематично.

Поведінка дитини істотно залежить від емоційного клімату в сім'ї, насамперед від стосунків із матір'ю. Так, зокрема, відносини з матір'ю в дитинстві та ранньому дитинстві суттєво впливають на формування просоціальної-агресивності. За даними Ейнсворт, 68% дітей до одного року надійно прив'язані до матері та пізніше виявляють більше дружелюбності, готовності до співпраці. 32% немовлят налаштовані по відношенню до матері вороже, уникаючи або амбівалентно. Ці діти в наступні роки гірше вчилися, конфліктували з однолітками та дорослими, частіше виявляли невпевненість. Жорстоке звернення та халатне виконання материнських функцій призводить до сильних страждань немовляти і формує у нього схильність до спалахів гніву, а згодом труднощі у соціальній адаптації.

Агресивні діти зазвичай виростають у сім'ях, де мало цікавляться розвитком дитини і віддають перевагу покаранню аніж турботі і терплячому поясненню. У сім'ї дитина проходить первинну соціалізацію. Виявлено, що жорстокі покарання корелюють з високим рівнем агресивності у дітей, а недостатній нагляд дітей із уседозволеністю. Занадто велика свобода дитини, нездатність батьків впоратися з енергійною та вимогливою поведінкою дитини та невміння навчити його правилам поведінки формують стиль силового домінування та непокори. Покарання є ефективним, якщо воно послідовно, адекватно провині та супроводжується доброзичливим поясненням правил поведінки. Як покарання можуть бути використані позбавлення заохочень, тимчасова ізоляція від однолітків, а не демонстрація ворожого відносини.

У цілому дитяча агресивність є зворотнім боком беззахисності. Якщо дитина відчувається незахищеною (наприклад, коли її потреби в безпеці та

любові не задоволені), у її душі народжуються численні страхи. Прагнучи впоратися зі своїми страхами, дитина вдається до захисно-агресивної поведінки. Іншим можливим способом подолання страху може стати направлення агресії на самого себе. Аутоагресія проявляється по-різному, наприклад, у саморуйнівних фантазіях, у боязкості чи ідеях самопокарання [33, 55-57с.].

Для дітей дошкільного віку найбільш характерними були такі форми агресії, як псування іграшок, епізодичне грубе поводження з тваринами, пасивно-агресивні реакції протесту, непоступливість та підвищена впертість. У дітей молодшого шкільного віку більш частими ставали агресивні хобі та випадки вербальної агресії. У молодшому шкільному віці агресія найчастіше виявляється по відношенню до слабших («вибраної жертви») учнів у формі глузування, тиску, лайки, бійок. Вияв агресивної поведінки школярів один до одного часом стає серйозною проблемою. Негативна реакція вчителів та батьків на подібну поведінку часто не тільки не зменшує агресивності дитини, але, навпаки, посилює її, оскільки служить непрямим доказом сили та незалежності. Проте саме вчитель, його авторитет та вміння відкрито висловлювати своє ставлення до агресивної поведінки спонукають дітей вибирати найбільш соціально схвалювані форми поведінки.

Специфічною особливістю агресивної поведінки у підлітковому віці є його залежність від групи однолітків. У цьому віці бути агресивним часто означає «здаватися чи бути сильним».

В окремих випадках ініціаторами агресивної поведінки можуть бути окремі підлітки-аутсайтери, дезадаптовані через різні причини та спроби самоствердитися за допомогою агресії. О. І. Шляхтіна показала, що агресивність підлітка визначається його статусом у групі. Найбільш високий рівень агресії спостерігається у лідерів та неприйнятих. Лідери за допомогою агресивних дій зміцнюють свою першість, а неприйняті групою виявляють незадоволеність своїм становищем [60, 77-79с.].

Таким чином, неприйнятність є періодом гострої кризи дорослішання і часто супроводжується ризикованою поведінкою та девіацією. Якщо батьки готові надати підлітку більше самостійності, незалежності, формувати з ним більш рівноправні та співпрацюючі відносини, то криза дорослішання проходить швидше та легше. Підліток стоїть перед завданням формування власних поглядів на життя і потребує мудрої ненав'язливої поради дорослого. Педагогічна занедбаність призводить до стійких поведінкових порушень. У той чи інший момент життя багато дітей здійснюють серйозні правопорушення (крадіжка, обман, бійка, вандалізм). Стійкою така поведінка стає найчастіше, якщо хлопчик росте без батька і не має чоловічої моделі для наслідування. За даними статистики, найвищий відсоток злочинності серед неповнолітніх спостерігається у великих містах, у районах із низьким соціально-економічним статусом. Проте бідність та сімейне неблагополуччя можуть бути компенсовані прагненням юнаків та дівчат пристосуватися до життя, зробити кар'єру, створити повноцінну сім'ю та навчитися контролювати власну ворожість.

Незважаючи на широку поширеність, прояви дитячої та підліткової агресивності не мають серйозних негативних наслідків для оточуючих, не порушують соціального функціонування та психологічного розвитку дітей та підлітків. Тяжкі форми насильницької поведінки, антисоціальні та явно патологічні форми агресії спостерігаються значно рідше.

Загалом вікова динаміка агресії відповідає віковим «кризам» у 3-4 роки, 6-7 років та пубертатному періоді. Найбільш важливим, переломним моментом пубертатної кризи, яка супроводжується різким підйомом делінквентності підлітків, є вік 14-15 років. Разом з тим з цього віку фізична агресія знижується як у хлопців, так і у дівчат. Систематична агресивна поведінка, що рано виникла (до 10 років) спостерігається у 6% хлопчиків-підлітків загальної популяції. З них близько половини у підлітковому віці мали агресивно-делінквентну поведінку [64, 64-66с].

У сучасній психології розвиток смисложиттєвої концепції у дитини розглядається у двох аспектах – когнітивному та мотиваційному, у зв'язку з чим необхідне цілеспрямоване виховання, роз'яснення проблем та принципів моралі у загальному вигляді або на конкретних прикладах життя, літератури; широке включення власного досвіду особи, її діяльності, у ході якої складаються не лише моральні поняття, а й моральні почуття, звички. Отже, особливо важливо у підлітковому віці проводити лекції, диспути на морально-етичні теми; тренінги з профілактики та корекції соціальних норм взаємодій, у тому числі, як майбутніх сім'янинів, з ранніх років цілеспрямовано розвивати батьківські почуття, почуття відповідальності за майбутнє потомство, формувати образ майбутньої матері як найвищу цінність, як і образ сім'ї.

Якщо оцінювати вплив іншого – статевого фактора, то чоловіки (хлопчики) демонструють вищий рівень прямої та фізичної агресії, а жінки (дівчатка) – непрямой та вербальної. Як підкреслюють багато фахівців, систематична агресивна поведінка дітей 3-6 років більше зумовлена біологічними факторами (чоловіча стать, темперамент дитини, перинатальна енцефалопатія) та переважними порушеннями в емоційно-вольовій сфері, а також ранньою емоційною депривацією. Навпаки, систематична фізична агресія дітей 7-11 років була пов'язана з несприятливим мікросоціальним оточенням (негативна роль батька, батьківська агресія), тоді як біологічні чинники грають другорядну роль.

У 20,65% хлопчиків та 7,53% дівчаток 12-17 років загальної популяції спостерігалася систематична фізична агресія (участь у бійках частіше 1-2 рази на місяць). Найбільш значущими показниками ризику агресії у підлітків чоловічої статі були мікросоціальні фактори: захоплення, пов'язані з насильством та жорстокістю, спілкування із раніше судимими особами, батьківська агресія. При цьому захисним фактором, що гальмує розвиток агресивного поведінкового стереотипу є такі особистісні характеристики, як сором'язливість, нерішучість, підвищена тривожність. У дівчат переважають

біологічні фактори ризику. Агресивні дівчатка відрізнялися дратівливістю, уразливістю; мали в анамнезі черепно-мозкові травми та ознаки раннього органічного ураження головного мозку. Одним із факторів ризику підвищеної агресивності дівчат був віковий період 12-15 років. Фізична агресія дівчат значно частіше була спрямована на протилежну стать та членів сім'ї, провокувалась образою. У хлопчиків фізична агресія найчастіше була спрямована проти осіб своєї статі, незнайомих перехожих і мотивувалася бажанням підтримати самооцінку та статус серед однолітків [61, 112с.].

Як фактори індивідуального ризику, зумовлені біологічною схильністю до формування агресивної поведінки, можна виділити: родові травми, а також порушення пренатального розвитку нерідко викликають підвищену чутливість, емоційну неврівноваженість і психічну виснаженість дитини. На цьому ґрунті найчастіше виникають конфлікти дитини з оточуючими, отже, ймовірність агресивної поведінки також підвищується. Спадкові порушення, наприклад, наявність зайвої у хромосоми у хлопчиків, також підвищують схильність до агресивної поведінки. Серед інших спадкових детермінантів називають вплив гормонів (підвищений рівень тестостерону). Травми та органічні захворювання мозку, наприклад черепно-мозкова травма, епілепсія, пухлина мозку. У ряді випадків формується розлад особи за органічним типом. Серед його симптомів – емоційні порушення у вигляді дратівливості, спалахів гніву та агресії.

Психічні захворювання з початком у дитячому та підлітковому віці також підвищують ймовірність агресивної поведінки (дитячий аутизм, шизофренія та ін.). Аномалії розвитку, а також вроджені фізичні дефекти є факторами, що хронічно фруструють дитину і такими, що ускладнюють його повноцінну взаємодію з іншими людьми. Внаслідок цього може підвищуватися схильність до агресивних реакцій.

Більшість дітей не мають психічних розладів та аномалій розвитку. Водночас усі діти різняться за типологічними властивостями нервової системи.

Як відомо, властивості нервової системи визначають темперамент людини – динамічну складову її психічного життя. Дослідження дітей першого року життя дозволяють зробити висновок, що у перші місяці життя провідну роль відіграють такі фактори, як пренатальні умови та особливості пологів.

Генетично задана індивідуальність у сфері динамічних характеристик (тобто темпераменту) виявляється приблизно у 9 місячному віці. Фахівцями було виділено синдром важкого темпераменту, ознаками якого є: низька ритмічність, переважання негативного настрою, слабка реакція «к», погана адаптивність та висока інтенсивність реакцій. Виявилось, що цей синдром стійкий у перші роки життя, він також корелює з наступними порушеннями поведінки та агресивною поведінкою. До інших факторів ризику можна віднести підвищену рухову та загальну активність дитини, потреба у підвищеній емоційній стимуляції, прагнення домінування тощо.

Індивідуально-типологічні характеристики агресивної поведінки дітей і підлітків:

1. Порушення чутливості – сензитивність (надмірно висока або навпаки явно знижена чутливість до будь-якого зовнішнього впливу, у тому числі больова чутливість).
2. Висока емоційність (яскравість переживань) та емоційна лабільність (різкі перепади настрою).
3. Підвищена рухова та загальна активність.
4. Знижений фон настрою.
5. Імпульсивність (схильність до швидкої, необдуманної, неконтрольованої реакції).
6. Низька адаптивність (нездатність швидко та ефективно змінювати свою поведінку у відповідь на зміни ситуації).
7. Схильність до швидкого формування стійких поведінкових стереотипів (звички або дуже стійкі, або надмірно швидко формуються).

8. Ригідність - схильність до «застрягання» на будь-якій активності (ідеях, почуттях, процесах).
9. Алексітімія – слабе мовленнєве регулювання (нерозуміння своїх переживань і невміння формулювати їх в словах, схильність відігравати афекти у діях, слабкий розвиток рефлексії).
10. Низький інтелект [46, 34с.].

1.5 Агресія та девіантна поведінка

Більшість дослідників девіантної поведінки дітей та підлітків вважають, що їхня агресія зумовлена факторами зовнішнього середовища. Так, Е. Дюркгейм стверджує, що злочинність та інші форми девіантної поведінки зростають в умовах соціальної дезорганізації, при різких змінах у суспільстві, при послабленні регуляторного контролю.

Численні дослідження показують, що взаємозв'язок між девіантною поведінкою особистості та агресією неоднозначний. Агресивна поведінка може бути наслідком наслідування. Як зразки для наслідування можуть виступати родичі, однолітки, інші значимі дорослі. Особливу роль у підтримці агресивної поведінки грає делінквентна субкультура. Асоціальна група, банда, місця позбавлення волі – усі ці соціальні інститути формують стійку агресивну поведінку. В інших випадках агресивна протиправна поведінка може бути невротично обумовлена, наприклад, якщо вона мотивується сильною тривогою і неусвідомлюваним почуттям провини. Схильність до протизаконних дій також спостерігається у разі антисоціальної спрямованості особистості, для якої вороже ставлення до інших людей є стиль життя. Наступна форма агресивної поведінки може бути пов'язана з органічними порушеннями нервової системи. Такий підліток схильний до насильства переважно внаслідок афективності, зацикленості на переживаннях, імпульсивності чи низького інтелектуального рівня. Окрему

групу правопорушників складають також ті психічно хворі, хворобливий стан яких супроводжується несподіваними невмотивованими вибухами агресії [66, С.34-36].

Для визначення міри відповідальності та виду покарання важливо розрізнити патологічну та непатологічну форми агресивної поведінки. Непатологічна форма, як правило, характеризується негрубою виразністю розладів поведінки та здатністю до компенсації у сприятливих умовах. Агресивна поведінка підлітків може мати характер вікових реакцій і порушувати взаємини із оточуючими. Патологічна ж агресія, на проти, пов'язана з якісними змінами складових насильницької поведінки, обумовлених хворобливими змінами психічної діяльності та їх динамікою. До ознак патологічних змін відносять: агресивну поведінку із змінами в емоційній сфері та виникненням афективно-злісних реакцій; агресивна поведінка з наявністю надцінних ідей помсти, ненависті, образи; садистична агресія, головною ознакою якої є порушення у сфері потягів, виражені, зокрема, у переживанні позитивних емоцій при заподіянні фізичного болю чи моральних страждань іншій людині.

Підлітки з асоціальною агресією суттєво відрізняються від своїх більш успішних у соціальному плані однолітків. Вони частіше висловлюють свою агресію (особливо вдома). Нездатність встановлювати позитивні відносини з батьком виявляється одним із вирішальних чинників формування у хлопчиків антисуспільної спрямованості.

Розлад поведінки діагностується за наявності не менше 5 з перелічених ознак:

1. незвичайні для віку дитини часті виявлення гніву, люті;
2. часті суперечки з батьками;
3. постійне активне ігнорування побажань та розпоряджень дорослих;
4. часте, явно навмисне прагнення розсердити оточуючих;
5. часте покладання відповідальності за свої помилки та неправильну поведінку на інших;

6. відчуття, докучання з боку оточуючих;
7. часте відчуття незадоволеності;
8. часте відчуття ненависті, бажання помститися;
9. постійна брехня або невиконання обіцянок;
10. спричинення бійок;
11. використання холодної, вогнепальної зброї та потенційно небезпечних предметів;
12. перебування поза домом всупереч заборонам батьків;
13. фізична жорстокість до оточуючих;
14. жорстоке поводження з тваринами;
15. навмисне руйнівне поводження з чужою власністю;
16. навмисний підпал із ризиком або наміром заподіяти серйозну шкоду;
17. крадіжка цінностей (у магазині, квартирна крадіжка);
18. постійні пропуски у школі за власним бажанням, починаючи з 13-річного віку;
19. втеча з дому довше ніж на одну ніч, крім спроб уникнути в такий спосіб жорстокого поводження дорослих;
20. будь-яка злочинна діяльність, пов'язана з прямим нападом на оточуючих (вимагання, виривання сумочки з рук); .
21. примус до сексуального контакту;
22. часте знущання з інших (навмисне залякування, заподіяння болю тощо);
23. зламування приміщень, автомобілів тощо.

Агресивні підлітки, що порушують громадські норми та закони, не довіряють оточуючим, уникають ситуацій, у яких можуть опинитися в емоційній залежності. Вони менш доброзичливо ставляться до однолітків, часто змішують секс та агресію, практично не відчувають вини за агресивну поведінку. Вони багато в чому нагадують маленьких дітей, чиї імпульси підкоряються більшим зовнішнім, а не внутрішнім обмеженням. Такі підлітки діють практично на шкоду собі, тому що в результаті своїх дій ще

більше позбавляються уподобань і потрапляють під жорсткий контроль представників влади, яких не відчувають ні довіри, ні поваги.

Той факт, що, незважаючи на повторні та серйозні покарання, агресивної антисоціальної поведінки важко позбутися, призводить багатьох дослідників до висновку, що такий порушник практично нездатний вчитися на досвіді. Можливо, це пов'язано з тим, що заслужене покарання практично ніколи не слідує негайно за провиною чи не настає зовсім. Впевненість у тому, що агресія/злочин залишиться непокараним, відіграє істотну роль у підтримці антисоціальної поведінки.

Епізоди антисоціальної поведінки можуть спостерігатися як у практично здорових дітей, так і за будь-якої психопатології. Антисоціальна поведінка нерідко виникає при маніакальних станах, але обмежується тимчасовими рамками афективного збудження і не представляє стійкий стереотип. Агресивність вважається розладом поведінки та вимагає медичного втручання в тому випадку, якщо надмірне хуліганство, жорстокість по відношенню до людей, тварин, руйнування власності, підпали, злочинство, брехливість, прогули в школі і тікання з дому, незвичайно часті і важкі спалахи гніву або провокаційна поведінка тривають не менше півроку.

Згідно з дослідженнями, проведеними в США, 15% дітей і підлітків страждають на емоційні розлади або порушеннями поведінки. Причому лише 1% усіх тих, хто потребує лікування, отримує стаціонарну допомогу, 5% одержують амбулаторну допомогу, а 80% взагалі не отримують професійної допомоги. Небезпечна наслідками значна відстрочка між виникненням розладу та початком його лікування. Рання терапія антисоціальної поведінки у молодших школярів могла б запобігти розвиток важких агресивних розладів у підлітковому віці [70].

Профілактика та раннє розпізнавання порушень поведінки може проводитись фахівцями неклінічного профілю. Трансформація гіперактивності в агресивність, а агресивності в делінквентність може бути

попереджена соціально-психологічними заходами, спрямованими не тільки на дитину, чия поведінка відхиляється від норми, але і на її сім'ю і далеке соціальне оточення (дитячий садок, школа, вулиця).

Агресивність подібна до гіперактивності тим, що при обох порушеннях проявляється неспроможність реалізовувати моторний спокій та релаксацію. А відрізняється від гіперактивної поведінки насамперед мотивами. Агресивні діти свідомо завдають шкоди з виконання своїх егоїстичних інтересів. Надмірно активні діти з порушеною увагою страждають від нездатності цілеспрямовано керувати своєю поведінкою. Руйнівність поведінки надактивних дітей зазвичай ненавмисна. Проте агресивний розлад поведінки часто є сусідом з гіперактивністю.

Слід також відрізнити від агресивності випадки впертості (особливо у ранньому дитинстві), коли дитина протистоїть дорослим без наміру завдати їм шкоди. Розлад поведінки часто поєднується з несприятливими психосоціальними умовами, включаючи незадовільні сімейні стосунки та невдачі у школі, що найчастіше відзначається у хлопчиків. Одним із видів розладів поведінки є опозиційно-викликаючий розлад, характерний для дітей молодше 9-10 років. Він проявляється як помітно зухвала, неслухняна, провокаційна поведінка без агресивних процесів. Це відкрита непокора, постійна ворожа, провокаційна поведінка, що знаходиться за межами нормального рівня реагування дитини цього віку в тих самих соціокультурних умовах. Діти з цим розладом часто і активно ігнорують прохання дорослих та правила, навмисно докучають іншим людям. Зазвичай вони сердиті і уразливі, легко дратуються звинувачують оточуючих у своїх помилках та труднощах. Вони зазвичай відзначаються низьким рівнем толерантності і легкою втратою самовладання.

Часто така поведінка проявляється лише зі знайомими дорослими та однолітками. Цей розлад представлений у 8% школярів стає причиною більшості звернень до психіатра. Негативізм є нормальною рисою дитячої поведінки, особливо у віці 1,5-2 років. Він стає патологічним, якщо

фіксується у подальшій поведінці дитини. До початку статевого дозрівання цей розлад трапляється у хлопчиків частіше, ніж у дівчаток. Після початку пубертатного періоду однаково часто спостерігається у юнаків та дівчат.

Батьки негативістично налаштованої дитини надмірно стурбовані контролем над її поведінкою. Тому опозиційно-викликаюча поведінка у дітей – це спосіб адаптації дитини до надмірних батьківських вимог. Психодинамічні теорії відносять появу розладу до віку, для якого типовий конфлікт між звичною залежністю від батьків та бажанням відокремлення. Негативізм може бути дезадаптивною спробою вирішення цього конфлікту. Опозиційна поведінка зовні підтверджує для дитини її автономність, зберігаючи при цьому несвідому впевненість у тому, що вона посилить увагу до неї від батьків, яку дитина все ще потребує.

Опозиційно-викликаючий розлад може бути діагностований після 3 років, але зазвичай звертає на себе увагу у початковій школі. Дитина використовує непрямі засоби демонстрації власної агресивності. У порівнянні з іншими розладами соціальної поведінки, у цьому разі дитині менш властива імпульсивність чи схильність порушувати права оточуючих. Якісна своєрідність визначається переважанням пасивно-агресивних рис особистості. Агресія адресована переважно батькам та вчителям. Звернені до себе дисциплінарні вимоги дитина вважає неправомірними, несправедливими.

Діти з опозиційно-викликаючим розладом зазвичай неохайні, незібрані, неуважні. На спроби батьків посилити їхню організованість відповідають спалахами роздратування. Характерною рисою є схильність сперечатися зі старшими. Причому дитина готова пожертвувати привілеями, аби залишитися переможцем. Проблеми навчання таких дітей пов'язані з низькою старанністю та відмовою від допомоги. Погана успішність у школі часто пов'язана зі зниженою самооцінкою, хоча почуття провини дитина не відчуває, проектуючи її на оточуючих.

Стан стресу переживають скоріш батьки та вчителі, ніж сам учень. Дитина часто не має друзів. Вона незадоволена стосунками з оточуючими.

Поведінкові відхилення виявляються здебільшого при взаємодії з добре знайомими людьми і малопомітні у першій бесіді. Більш злоякісне, ніж опозиційно-викликаючий розлад, порушення поведінки із вираженою руйнівністю частіше починається до 10 років. Його виявляють у близько 10% хлопчиків та 5% дівчаток. Легкий розлад із часом може пройти, але серйозніші форми виявляються й у дорослому житті. Вони можуть перерости у різноманітні психологічні проблеми особистості. При несоціалізованому розладі поведінки відсутня інтеграція групи однолітків. Дитина ізольована від них, непопулярна серед інших дітей. У неї немає близьких друзів. Типова поведінка включає хуліганство, у більш старших дітей – вимагання чи напад із насильством. Спостерігається також надмірна неслухняність, грубість, індивідуалізм та опір авторитетам. Характерні сильні спалахи гніву та неконтрольованої люті, руйнування майна, підпали та жорстокість по відношенню до дітей та тварин. Розлад може здебільшого виявлятися у школі. При соціалізованому розладі поведінки спостерігається групова делінквентність. Правопорушення, крадіжки, прогули школи скоюються згуртованою групою однолітків. Тут велику роль відіграють слабкість та нестійкість вольової сфери, що призводить до сліпого копіювання стилю поведінки оточуючих. Проблемна поведінка проявляється переважно в антисоціальному середовищі поза домом. Основна мета подібних компаній - пошук примітивних задоволень та розваг. Перебіг розладу несприятливий, в процесі дорослішання підвищується ризик конфлікту із законом, оскільки правопорушення стають серйознішими.

Багато авторів розглядають маломотивовані, нерідко несподівані для оточуючих, жорстокі вбивства як вияв патологічної поведінки. Ю. Б. Можгинський вказує, що у разі подібних злочинів, скоєних підлітком без ознак психічного розладу до вбивства, простежуються дві основні патологічні тенденції: порушення афектів (депресії, дистимії) та криза

особистості (психопатичний розвиток). Дані порушення, безумовно, поєднуються з конкретним соціально-психологічним контекстом. Серед них автор називає конфліктну ситуацію, тривалий стрес (конфлікт у сім'ї), вплив підліткової групи (групових цінностей та правил), комплекс неповноцінності, незначну зовнішню загрозу [12, С.17-18].

Х. Ремшмідт в етіології делінквентної поведінки підлітків виділяє:

- легкі емоційні ушкодження без ознак інших психічних захворювань;
- виражені емоційні порушення, які маніфестуються страхами, тугою чи насильницьким способом поведінки [52, 213с.].

Розлади настрою часом поєднуються з патологією потягів. Наприклад, патологічна поведінка з періодичним непереборним потягом до підпалів (піроманія) або крадіжці (клептоманія). До цього ряду розладів потягів відносяться схильність до втеч та бродяжництво. У цілому нині синдром порушених потягів характеризується: імпульсивністю, стійкістю, і непереборністю. Х. Ремшмідт, описуючи депресивних делінквентів, говорить про чергування станів «посилення потягів і агресії» – «абсолютної втрати потягів».

По детермінації поведінки можна назвати кілька основних груп агресивно-делінквентних підлітків:

- ситуативний порушник (протиправні дії якого переважно спровоковані ситуацією);
- субкультурний порушник (порушник, що ідентифікувався з груповими антисоціальними цінностями);
- невротичний правопорушник (асоціальні дії якого виступають наслідком інтрапсихічного конфлікту та тривоги);
- «органічний» порушник (що здійснює протиправні дії внаслідок мозкових пошкоджень з переважанням імпульсивності, інтелектуальної недостатності та афективності);
- психотичний правопорушник (що робить делікти внаслідок важкого психічного розладу – психозу, затьмарення свідомості);

– антисоціальна особистість (антисупільні дії якої викликані специфічним поєднанням особистісних рис – ворожістю, нерозвиненістю вищих почуттів, нездатністю до близькості) [66, 73с.].

З погляду особистісної динаміки А. Айхорн вказує на існування двох основних типів делінквентності підлітків: 1) пограничний невротичний стан із симптомами антисоціальної поведінки; 2) антисоціальна поведінка без ознак неврозу. У першому випадку особистість перебуває у стані внутрішнього конфлікту, і якась її частина забороняє делінквентну поведінку, викликаючи почуття провини. При домінуванні почуття провини делінквент поводить дивно, наприклад ходить у вкраденій шапці або не отримує користі від вкраденого. Він явно досягає викриття. Йому сняться кошмари. Він відчуває полегшення після покарання. У ряді випадків почуття провини виникає у злочинців до скоєння злочину. Тут делінквентність виникає через бажання індивіда отримати полегшення від тиску Супер-его. У другому випадку (антисоціальної поведінки без ознак неврозу) конфлікт «винесений назовні» – це відкритий конфлікт із оточенням через ранню фрустрацію лібідних бажань. Але несвідома потреба у покаранні та фіксація на етапі домінування принципу задоволення виражені в обох ситуаціях [1, С.52-54].

Соціопатична особистість відчуває домінуючу потребу відчувати владу над іншими. Це може виявлятися як прагнення впливати на людей, маніпулювати ними. Багато авторів зазначають, що цей характер пов'язаний з базовою нездатністю до людської прихильності. Рівень соціальної адаптації при цьому може бути різним, але холодність, агресія та жорстокість стають постійними особистісними характеристиками.

Відсутність совісті у соціопатів свідчить не тільки про дефективне Супер-его, але також про нестачу первинних взаємних уподобань до інших людей. Для антисоціальної особистості цінність інших людей редукується до їхньої корисності. Соціопатичні люди відкрито хвалиться своїми перемогами,

махінаціями чи обманами, якщо думають, що на слухача справить враження їхня сила. Вони не здатні співпереживати жертві. Той факт, що соціопати не страждають від дискомфорту через свою поведінку, становить одну з основних труднощів соціального та психотерапевтичного впливу на них.

Щоб почуватися бадьоро і добре, соціопатична особистість потребує більш різкого досвіду. "Особлива конституція" може пояснювати постійне прагнення таких людей до гострих відчуттів, їх знижену здатність сприймати педагогічний вплив та вчитися соціально прийнятної поведінки, їх неможливість отримувати задоволення від звичайних інших речей — музики, природи, гарної роботи.

Для сімей антисоціальних особистостей загалом нетипове розуміння та промовляння своїх почуттів (явище алекситимії). У той час як більшість із нас використовують слова висловлювання своєї особистості, соціопатичні особистості застосовують їх для маніпуляції. Батьки виявляються нездатними відповідати на емоційні потреби дитини. Батьки можуть також несвідомо виявляти непокору та ненависть до авторитетів, з обуренням реагуючи на ситуацію, коли педагоги чи хтось ще обмежують поведінку їхньої дитини. Загалом батьки виявляються глибоко залучені до демонстрації сили, а соціопат має серйозні труднощі у здобутті самоповаги нормальним шляхом через переживання любові та гордості своїх батьків

Психологічну неоднорідність самої групи «антисоціальна особистість» підтверджує виділенням у ній кількох діагностичних підгруп.

1. Власне антисоціальний розлад особистості характеризується, насамперед, тяжкою патологією Супер-его. Це нездатність до відчуття провини та каяття; нездатність емоційно прив'язуватись (навіть до тварин); відносини, засновані на експлуатації людей; брехливість і нещирість; слабкість суджень та нездатність вчитися на життєвому досвіді; нездатність слідувати життєвому планом. В одних випадках така поведінка може мати активно-агресивну форму (злобно-садистичну), в інших - пасивно-паразитичну (експлуатуючу).

2. Якщо власне антисоціальний розлад не виявлено, може мати місце так званий «злякисний нарцисизм». Він проявляється у типовому нарцисичному розладі особистості (перевага «Я»), характерологічно вкоріненої агресії (садизм до інших або спрямованої на себе), параноїдальних тенденціях та переконаності у своїй правоті. На відміну від антисоціальної особистості як такої, при злякисному нарцисизмі зберігається потенціал прихильності та участі до інших людей чи відчуття провини. Такі люди можуть зрозуміти наявність в інших моральних переконань можуть мати реалістичне відношення до свого минулого та планувати майбутнє.

3. Далі, антисоціальна поведінка (переважно пасивно-паразитичного типу) може зустрічатися у структурі просто нарцисичного розладу особистості, з переважанням нездатності до тривалої глибокої прихильності. Воно може виявлятися у формі сексуальних адикцій, безвідповідальності, емоційної чи фінансової експлуатації інших.

4. Наступна група включає антисоціальну поведінку при інших ненарцисичних розладах особистості (інфантильний, істероїдний та ін.).

5. У разі невротичного розладу особи антисоціальна поведінка походить з несвідомого почуття провини, що нерідко може виглядати як особиста драма. Наприклад, людина краде дрібні предмети на роботі, боячись викриття та звільнення.

6. Антисоціальну поведінку можна розглядати і як частину симптоматичного неврозу у формі підліткового бунтарства, порушення адаптації, впливу оточення, що полегшує переведення психічних конфліктів в антисоціальну, поведінку.

7. Зрештою, це можуть бути дисоціальні реакції, некритична адаптація до соціальної підгрупи з антисоціальним поведінкою.

Можна зробити висновок, що агресивна (девіантна) поведінка дітей та підлітків є однією з найбільш значущих проблем сучасної сім'ї. Агресивна поведінка дітей та підлітків тісно пов'язана з поширеним використанням агресії батьками у процесі виховання дітей. Крім того, агресивна поведінка

дітей та підлітків також виступає актуальною проблемою дитячих освітніх закладів, де найчастіше є реакцією на нерозуміння педагогами інтересів дитини чи агресивне поведінка самих педагогів [9, С.77-79].

Одним із найбільш дискутованих питань можна вважати вплив засобів масової інформації на агресивну поведінку особистості. Прихильники негативного впливу ЗМІ виходять з того факту, що люди вчаться поводитися агресивно, насамперед спостерігаючи за чужою агресією. М. Хьюсманн з групою дослідників відстежували кореляцію між переглядом телепередач та агресивним протягом 20 років. Вони виявили, що тяжкість скоєних злочинів у віці 30 років відповідає перевагам у телепередачах у віці 8 років. Механізм формування агресивної поведінки через телебачення може виглядати таким чином: надмірне захоплення телепередачами; агресивні фантазії; ототожнення себе з персонажем; засвоєння агресивного способу вирішення проблем та впливу на людей; повторення агресивних дій; використання агресії для вирішення проблем у міжособистісних відносинах; агресивні звички; нерозвинені соціальні та навчальні вміння; фрустрація; надмірний перегляд телепередач; і так далі.

Таким чином, агресивна поведінка дітей та підлітків є неоднорідним феноменом, а має різні негативні форми залежно від вікових особливостей, індивідуальних цілей, причин, що зумовлюють його виникнення.

Висновки до першого розділу

Перехід з початкової в середню школу традиційно вважається однією з найбільш педагогічно складних шкільних проблем, а період адаптації в 5 класі - одним з найважчих періодів шкільного навчання.

Складність завдань адаптаційного періоду значно збільшує ризик шкільної дезадаптації. Не всі п'ятикласники навіть із високим рівнем

психологічної готовності можуть успішно впоратися із труднощами в навчанні і спілкуванні внутрішніми психологічними проблемами.

У 11-13 років підліток намагається визначити свою роль і місце в соціумі. У спілкуванні на перше місце виходить налагодження контактів з однолітками. Самовідчуття в середовищі однокласників, товаришів стає визначальним. Потреба у визнанні та самоствердженні теж реалізується в середовищі однолітків.

Можна зробити висновок, що агресивна поведінка для дитячого та підліткового віку – досить звичайне явище. Більше того, у процесі соціалізації підлітка агресивна поведінка має низку важливих функцій. У нормі вона звільняє від страху, допомагає відстоювати свої інтереси, захищає від зовнішньої загрози, сприяє адаптації. У зв'язку з цим можна говорити про два види прояву підліткової агресії – «доброякісно-адаптивну» та «деструктивно-дезадаптивну». Причому для розвитку особистості дитини і підлітка небезпечні не так самі агресивні прояви, скільки їх результат та неправильна реакція оточуючих. У випадку, коли насильство дає різні привілеї (визнання, увага і т. д.), у дітей та підлітків з великою ймовірністю формується поведінка, заснована на культурі сили. Такий тип поведінки становить основу соціального функціонування дорослих людей, наприклад, у кримінальних угрупованнях. Прагнення оточуючих придушити агресію силою нерідко призводить до протилежного ефекту очікуваного.

РОЗДІЛ II

РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ ПІД ЧАС АДАПТАЦІЇ

2.1 Характеристика досліджуваної групи. Опис програми дослідження

Нами було проведене емпіричне дослідження, яке складалося з чотирьох етапів.

Перший етап включав аналіз наукової літератури. Це дозволило нам обґрунтувати мету й завдання, а також визначити предмет і об'єкт дослідження.

На другому етапі був визначений вибір контингенту, база дослідження.

Третій етап дослідження полягав у проведенні психологічного тестування, аналізі, диференціації й структуризації отриманих результатів дослідження. Під час третього етапу проводилась діагностика рівня і характеру тривожності п'ятикласників, проявів агресії і ворожості, пов'язаних із адаптивним періодом у дітей середнього шкільного віку.

Четвертий етап складався з обробки, аналізу й опису результатів наукового дослідження, а також оформлення висновків.

З метою вирішення поставлених завдань у роботі використовувалася низка методів для забезпечення об'єктивності дослідження:

- системно-структурний метод;
- метод теоретичного аналізу й узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження;
- метод наукового спостереження;
- метод психодіагностичного обстеження;
- методи психологічної корекції;
- метод констатувального та формувального експерименту;

- метод порівняльного аналізу й узагальнення отриманих результатів;
- метод математичної статистики.

Дослідження проводилося на базі Миколаївської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 12. У дослідженні взяли участь 32 учня п'ятого класу.

Таблиця 2.1

Хлопці (19)		Дівчата (13)	
Кількість	Середній вік	Кількість	Середній вік
19	10,6	13	10,1

Статистичні данні про учасників дослідження ми зобразили у діаграмі.

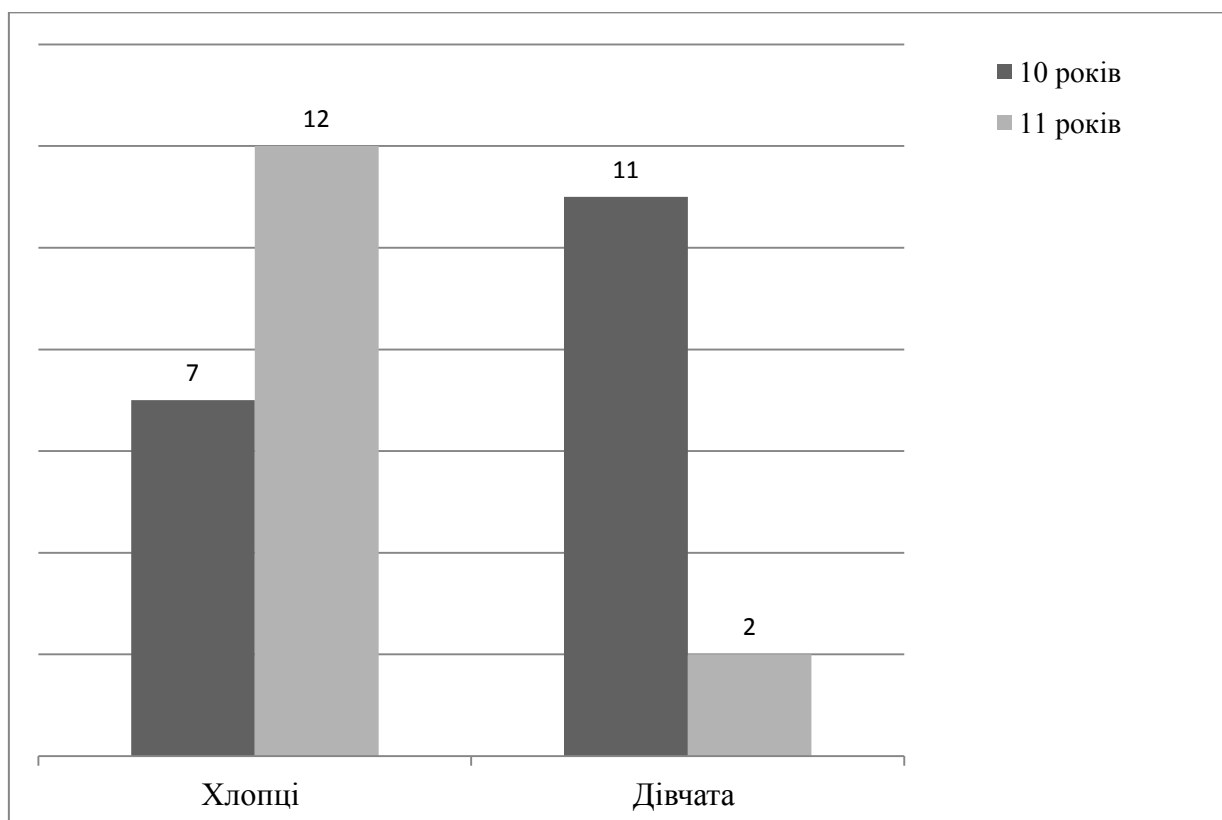


Рис. 2.1 Характеристика експериментальної групи.

Данні діаграми показують, що у класі в якому проводилося дослідження хлопців більше ніж дівчат. Також слід звернути увагу на те, що хлопці доросліше за дівчат. Відсоткове співвідношення статі та віку: хлопці – 59%, з них: 22% – 10 років, 37% – 11 років; дівчата – 41%, з них: 35% – 10 років, 6% – 11 років.

Дослідження проводилося у груповому форматі. Кожному учню було видано індивідуальні тестові матеріали, проводилося усне інструктування. Учні були ознайомлені із правилом конфіденційності та мали можливість у ході проходження тесту задати питання, що цікавлять.

У дослідженні були використані такі методики: «Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса», «Опитувальник дослідження рівня агресії за методикою Басса –Даркі».

Успішна профілактична робота щодо попередження дитячої та підліткової агресії неможлива без об'єктивної діагностики різних проявів агресивності та схильності до розвитку агресивної поведінки. У вузькому сенсі діагностика агресивності це визначення, по-перше, рівня виразності, а по-друге, структури агресивної поведінки, у широкому сенсі – це виявлення ознак і видів, причин і факторів виникнення, провокації, наростання та зниження агресивності. Об'єктивність діагностики у разі забезпечується вибором характеристик, ознак та критеріїв, які залежать від самооцінки та оцінки поведінки дитини людьми з її соціального оточення.

Як було зазначено раніше підліткову агресію, може спричинити багато факторів, якщо брати до уваги перехід з молодшої школи в середню, такими факторами можуть стати дитяча тривожність, як наслідок процесу адаптації школяра.

В. В. Давидов трактує тривожність, як індивідуальну психологічну особливість, що полягає у підвищеній схильності відчувати занепокоєння у найрізноманітніших життєвих ситуаціях. Тривожність можна розглядати як: психологічне явище; індивідуальну психологічну особливість особи; схильність людини до переживання тривоги; стан підвищеного занепокоєння.

Дитина, схильна до такого стану, постійно перебуває в напруженому і пригніченому настрої, у неї ускладненні контакти з навколишнім світом, який сприймається нею як ворожий.

Отже, аби зрозуміти складнощі в протіканні адаптивного періоду, слід визначити рівень тривожності учнів. Для цього ми обрали методика діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса.

Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса

Мета методики: визначення рівня і характеру тривожності, пов'язаної зі школою у дітей молодшого і середнього шкільного віку.

Об'єкт: тривожність як психологічний прояв.

Предмет: вплив тривожності п'ятикласників на їх адаптацію до навчання у школі.

Тест складається з 58 питань, на які учні повинні були відповідати «так» чи «ні».

До тесту додається ключ відповідей. Під час обробки результатів звертається увага на ті відповіді, які не співпадають з ключем, якщо таких відповідей більше 50%, то можна казати про підвищену тривожність дитини. Якщо такі відповіді становлять 75% від загальної кількості питань це говорить про високий рівень тривожності. Обробка результатів відбувається за такими факторами: загальна тривожність в школі, переживання соціального стресу, фрустрація в потребі досягнення успіху, страх самовираження, страх перед перевіркою знань, страх не відповідати очікуванням оточуючих, низький рівень фізіологічного протистояння стресу, проблеми відносин з вчителем [57, С. 3-4].

Серед емпіричних методів діагностики схильності до розвитку агресивної поведінки можна назвати наступні: опитувальники, проєктивні та малювальні випробування, способи спостереження.

Перевагою опитувальників є високий рівень формалізації, що дозволяє проводити оперативну діагностику з кількісно вираженим результатом.

Найбільш відомою діагностичною процедурою вивчення агресивних проявів за допомогою опитувального методу є методика Баса-Даркі.

Цей опитувальник спрямований на діагностику так званої мотиваційної агресії – прямий прояв реалізації притаманних особистості деструктивних тенденцій.

Опитувальник дослідження рівня агресії за методикою Басса –Даркі

Мета методики: диференціювати прояви агресії і ворожості в учнів п'ятого класу.

Об'єкт: агресія як соціально-психологічний феномен.

Предмет: агресія та прояви ворожості в поведінці учнів, як наслідок соціально-психологічної адаптації.

Було висунуто таку гіпотезу: існує зв'язок між підлітковою агресією та процесом адаптації при переході учнів в середню школу.

Опитувальник складається з 75 тверджень, на які випробовуваний відповідає "так" чи "ні".

До тесту додається ключ відповідей. Під час обробки результатів звертається увага на ті відповіді, які співпадають з ключем. Обробка результатів відбувається за такими шкалами: (за А. Бассом і А. Дарком)

- Фізична агресія – використання фізичної сили проти іншої особи.
- Непряма агресія – агресія, обхідним шляхом спрямована на іншу особу або ні на кого не спрямована.
- Роздратування – готовність до прояву негативних почуттів при найменшому порушенні зони комфорту.
- Негативізм – опозиційна манера в поведінці від пасивного опору до активної боротьби проти сталих звичаїв і законів.
- Образа – заздрість і ненависть до оточуючих за дійсні та вигадані дії.
- Підозрілість – в діапазоні від недовіри і обережності стосовно людей до переконання в тому, що інші люди планують і приносять шкоду.
- Вербальна агресія – вираз негативних почуттів як через форму (крик, виск), так і через зміст словесних відповідей (прокляття, погрози).

- Почуття провини – виражає можливе переконання суб'єкта в тому, що він є поганою людиною, що спричинює зло, а також відчуває докори сумління.

Як метод діагностики агресивних проявів у дітей та підлітків опитувальник має суттєві обмеження. По-перше, він має слабку стійкість до тенденції випробуваного давати соціально-бажані відповіді, у зв'язку з чим об'єктивність одержаних результатів багато в чому буде залежати від довірливості ситуації обстеження. По-друге, використання опитувальника можливе лише для дітей, які досягли певного рівня рефлексивних здібностей, тобто не раніше 10-11 років [5, С.8-9].

2.2 Аналіз результатів дослідження

Обробка даних методика діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса.

Під час обробки даних методики діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса виділялися запитання, відповіді на які не збігалися з ключем тесту. Відповіді, які не збігаються з ключем, – це прояв тривожності.

Під час обробки даних підраховувалися: загальна кількість розбіжностей з усього тексту. Якщо вона більша 50 %, можна говорити про підвищену тривожність дитини, якщо понад 75 % від загального числа запитань тесту – про високу тривожність; число збігів за кожним із восьми факторів тривожності:

1. Загальна тривожність у школі: № 2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58 (22)
2. Переживання соціального стресу: № 5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44 (11)

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху: 1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43 (13)
4. Страх самовираження: № 27, 31, 34, 37, 40, 45 (6)
5. Страх перед перевіркою знань: № 2, 7, 12, 16, 21, 26 (6)
6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих: № 3, 8, 13, 17, 22 (5)
7. Низький рівень фізіологічного протистояння стресу: № 9, 14, 18, 23, 28 (5)
8. Проблеми відносин з вчителем: № 2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47 (8)

У ході дослідження було виявлено, що середній рівень тривожності у класі в межах норми, і складає 38%.

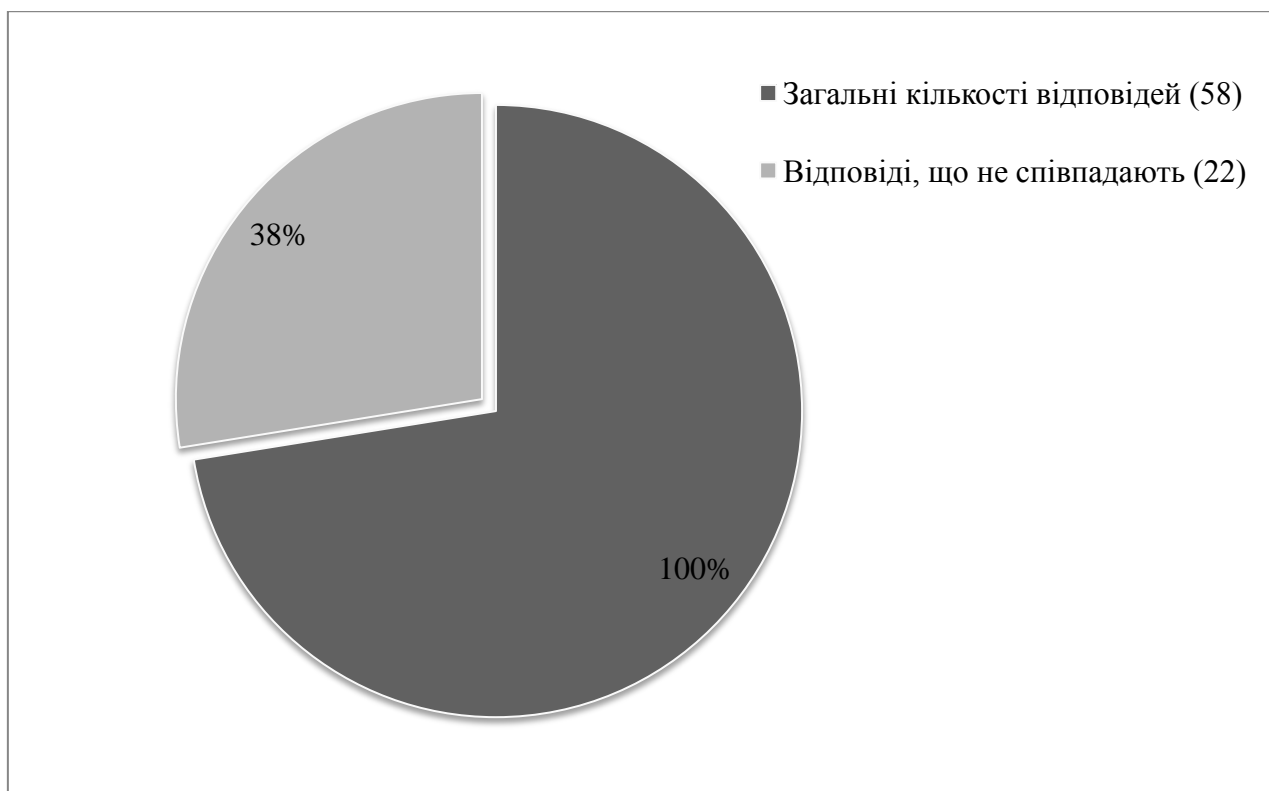


Рис. 2.2 Визначення відсоткового показника рівня тривожності у класі.

За факторами, були отримані такі результати (середні показники у класі) :

Таблиця 2.1

1	Загальна тривожність у школі	61%
2	Переживання соціального стресу	53%
3	Фрустрація в потребі досягнення успіху	54%
4	Страх самовираження	48%
5	Страх перед перевіркою знань	67%
6	Страх не відповідати очікуванням оточуючих	56%
7	Низький рівень фізіологічного протистояння стресу	62%
8	Проблеми відносин з вчителем	67%

Для наочності розподіл відсотків за факторами, зображено у діаграмі.

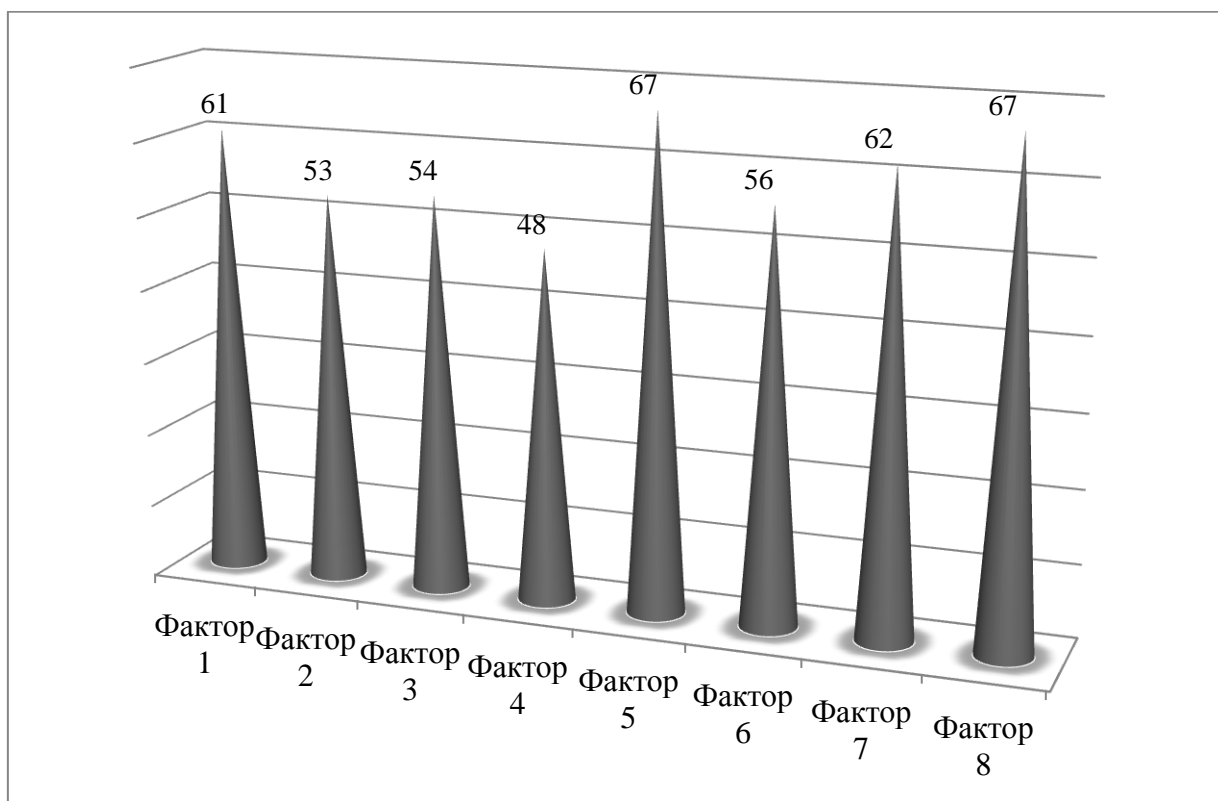


Рис. 2.3 Результати розподілу відсотків за факторами за методикою діагностики рівня шкільної тривожності Флілліса.

Після обробки результатів тесту, видно, що найвищий ступінь тривожності у класі розділили між собою 2 фактори: «Страх перед перевіркою знань» та «Проблеми відносин з вчителем», найнижчий – «Страх самовираження».

Згідно з цими результатами можна зробити висновок, що тривожність п'ятикласника, в першу чергу, залежить від зміни обставин: нові вчителі, нові вимоги (у кожного різні), новий стиль викладання, тощо.

Обробка даних опитувальник дослідження рівня агресії за методикою Басса –Даркі.

Обробка даних опитувальника Басса-Дарки проводилася за допомогою індексів різних форм агресивних та ворожих реакцій, що визначаються підсумовуванням отриманих відповідей.

1. Фізична агресія: "Так" – № 1, 25, 33, 48, 55, 62,68; «Ні» – № 9, 17, 41 .
2. Непряма агресія: «Так» – № 2, 18, 34, 42, 56, 63;"Ні" – № 10, 26, 49.
3. Роздратування: «Так» – № 3, 19, 27, 43, 50, 57, 64, 72; «Ні» – № 11,35,69.
4. Негативізм: "Так" – № 4, 12, 20, 23, 36.
5. Образа: «Так» – № 5, 13, 21, 29, 37, 51, 58; «Ні» – № 44.
6. Підозрілість: «Так» – № 6, 14, 22, 30, 38, 45, 52,59; "Ні" – № 65, 70.
7. Вербальна агресія: "Так" – № 7, 15, 28,31,46, 53, 60,71, 73; "Ні" – № 39,66, 74, 75.
8. Докори совісті, почуття провини: «Так» – № 8, 16, 24,32,40,47,54,61,67.

За шкалами було отримано такі результати (середні показники у класі):

Таблиця 2.2

1	Фізична агресія	8%
2	Непряма агресія	10,7%
3	Роздратування	11,8%
4	Негативізм	10%
5	Образа	11,6%
6	Підозрілість	13,8%
7	Вербальна агресія	23%
8	Почуття провини	11%

Для наочного сприйняття розподілу відсотків за шкалами, результати представлено у діаграмі:

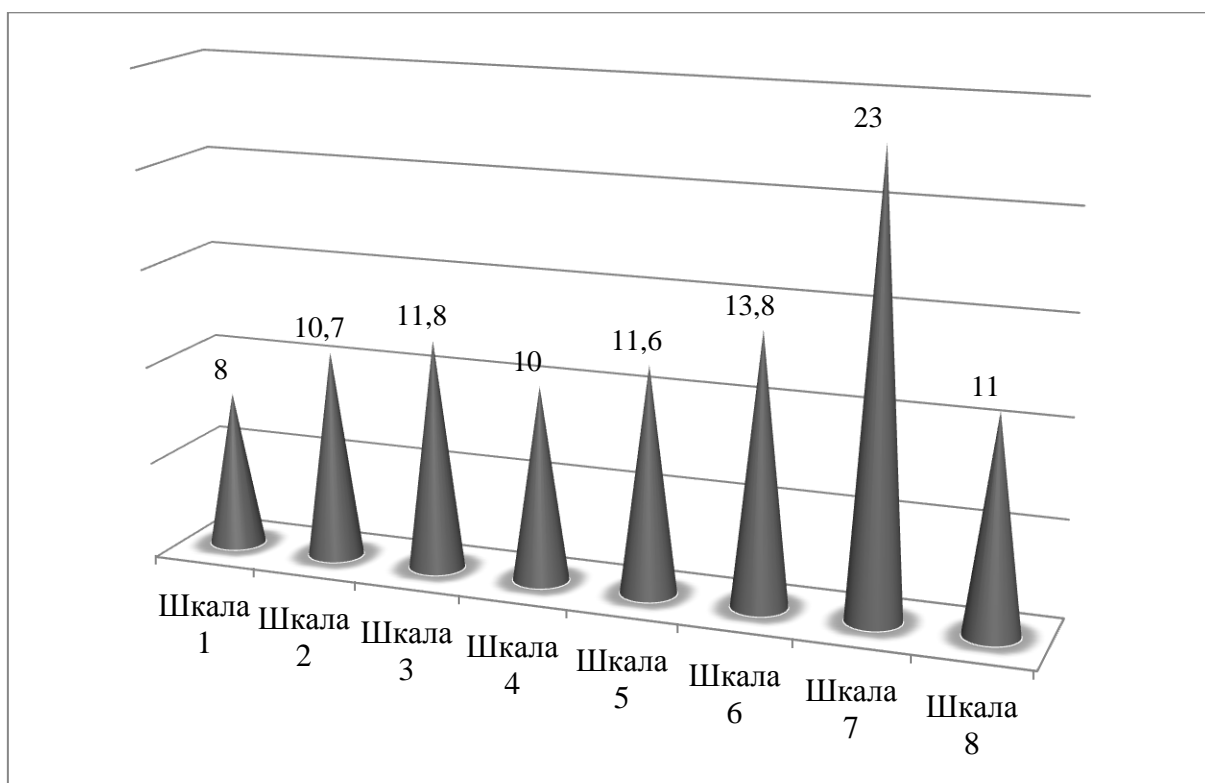


Рис. 2.4 Результати розподілу відсотків за шкалами за методикою Басса –Даркі.

За результатами, вказаними у таблиці 1 та діаграмі 1, видно, що найбільший відсоток займає шкала «Вербальна агресія».

Вербальна агресія чи словесне насильство – агресія у мовній формі з метою зниження впевненості у собі та породження почуття безпорадності в об'єкта нападу. Включає в себе різкі слова, образи, лайку та надмірний крик, погрози тощо. Сюди ж належить небажана критика та образи. З погляду психології, це деструктивна форма спілкування, спрямована на заподіяння шкоди самооцінці іншої людини і генерації негативних емоцій. Модель поведінки, яка навмисно використовується для маніпулювання іншими людьми, помсти чи інших деструктивних цілей.

У ситуаціях вимушеного групового спілкування, наприклад у школах, учні можуть вдаватися до словесної агресії, як елементу залякування, що

часто має фізичний компонент, щоб піднятися над об'єктом нападу та/або зблизитися з іншими проти об'єкта нападу. Зазвичай хуліган не знає іншого способу емоційно поєднатися з іншими.

Іноді вербальна агресія може бути способом компенсації низької самооцінки агресора.

В результаті словесної агресії, що повторюється, у жертви може розвинутиися клінічна депресія та інші захворювання, пов'язані з постійним стресом. Діти, які стали жертвами словесної агресії, можуть згодом практикувати образи до інших.

Існує думка, що словесна агресія здатна завдати такої ж шкоди здоров'ю, як і фізичне насильство.

Отже, за результатами дослідження індексів різних форм агресивних та ворожих реакцій, можна зробити висновок що, як правило, дітям легше виражати свій гнів за допомогою криків, словесних цькувань та нецензурних висловів.

Наступним кроком у нашому дослідженні є виявлення індексу ворожості та агресивності.

Таблиця 2.3

1	Ворожість	64%	Норма	38%
2	Агресивність	57%	Норма	60%

Для наочного сприйняття розподілу відсотків між двома показниками, результати представлено у діаграмах:

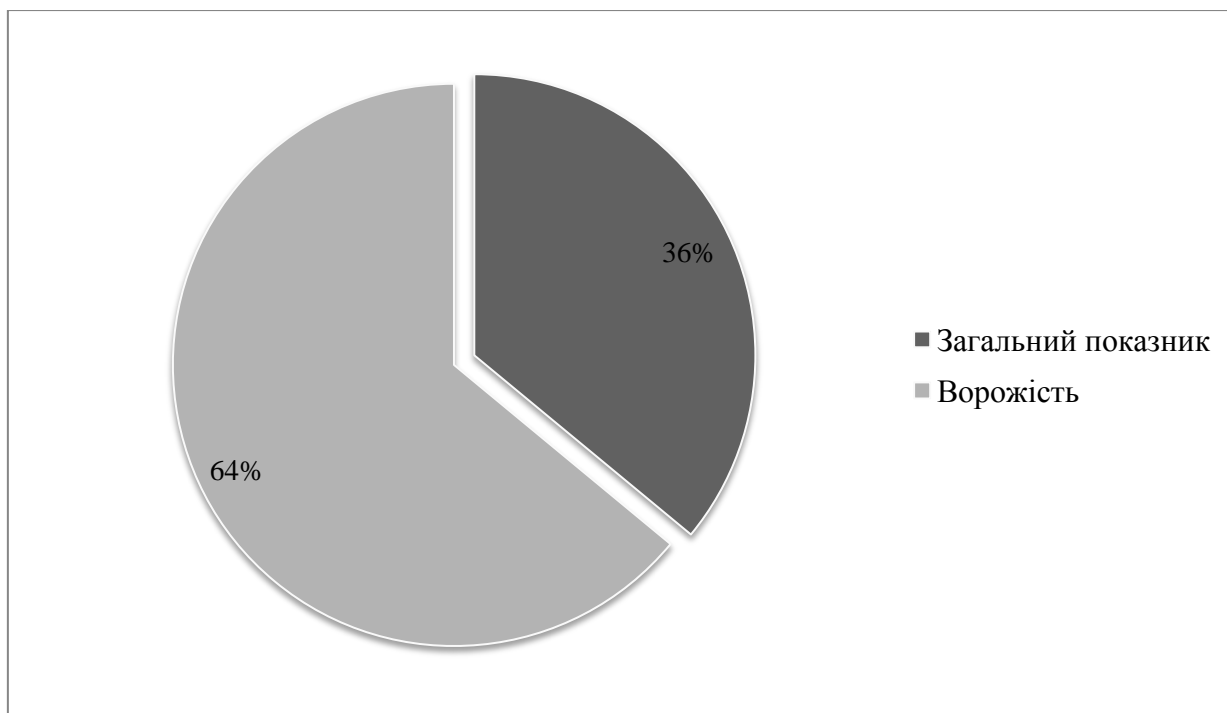


Рис. 2.5 Показник ворожості у класі.

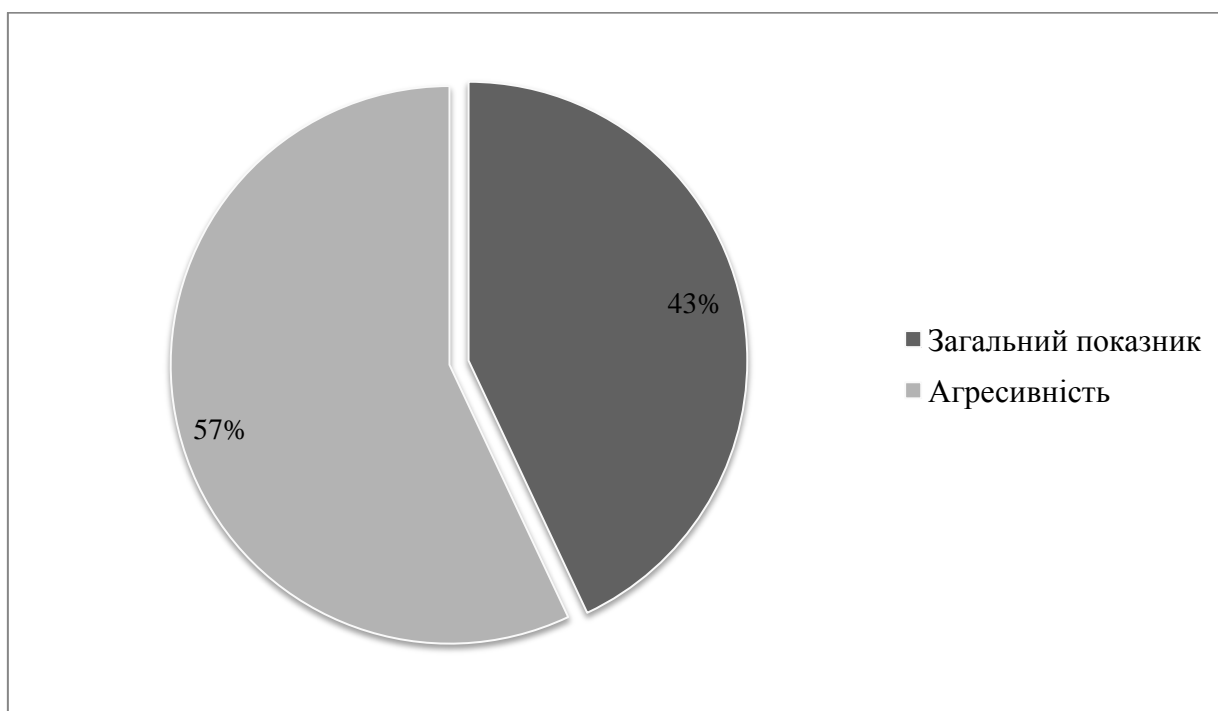


Рис. 2.6 Показник агресивності у класі.

За результатами, вказаними у таблиці 3 та діаграмах 4 і 5, враховуючи те, що вірогідність похибки в результатах може становити 15 %, видно, що

показник агресивності у класі у межах норми, але показник ворожості у межах норми не входить.

Ворожість – комплекс афектів, що включає такі емоції: гнів, огиду та відразу. Ворожість визначається як основа для агресії, проте так само як і мотивація, не завжди приводить до відповідної зовнішньої поведінки, ворожість не обов'язково веде до агресії. Наприклад, сильний гнів збільшує ймовірність імпульсивних агресивних актів. Домінування огиди у приводить до уникнення об'єкта ворожих почуттів, а відразу веде до агресивних актів схожих на расові упередження.

Стійка ворожість до навчання складається часто з перших невдач. Тому саме в період адаптації слід слідкувати за учнями та їх успішністю, за їх зв'язком між один одним, та психологічним кліматом взагалом.

2.3 Рекомендації

Для попередження агресивних поведінкових реакцій різного походження існує досить широкий спектр різних можливостей. У ряді випадків для ефективного гасіння дитячої чи підліткової агресії потрібне термінове втручання. Стратегія екстринного втручання націлена на зменшення або уникнення агресивної поведінки у напружених ситуаціях. В цих випадках психологи, педагоги чи батьки повинні мати адекватні настанови щодо прояву агресії дітьми. Фахівці повинні володіти навичками роботи з агресивною поведінкою, а також навичками навчання батьків відповідним умінням та настановам. Для оптимізації конструктивного впливу на агресивні реакції дітей та підлітків розроблено спеціальні рекомендації для дорослих. Правила екстреного втручання дозволяють у конфліктній ситуації з агресивними дітьми та підлітками забезпечувати позитивне вирішення конфліктів та встановлювати партнерські відносини [7, С.56-58].

Правило 1. Ігнорувати незначну агресію

У тих випадках, коли агресія дітей та підлітків не небезпечна і зрозуміла, доцільно використовувати такі позитивні стратегії.

- Просте ігнорування реакцій підлітка;
- Вираз розуміння почуттів дитини: «Я розумію, що тобі прикро»;
- Переключення уваги або пропозиція будь-якого завдання;
- Позитивне позначення поведінки: «Ти сердишся тому, що ти втомився».

Оскільки агресія природна для людей, то адекватна і безпечна агресивна реакція в ряді випадків не вимагає втручання з боку. Діти часто використовують агресію просто для привертання до себе уваги. Якщо дитина або підліток виявляють гнів у допустимих межах та по цілком зрозумілим причин, можна просто дозволити йому пережити це, уважно вислухавши і переключивши його увагу на щось інше. Ігнорування є сильним способом гасіння небажаної поведінки.

Правило 2. Акцентувати увагу на вчинках (поведінці), а не на особистості дитини та підлітка.

Негативна оцінка особистості є однією з найбільш поширеніших причин переходу агресивних реакцій у стійку агресивну поведінку. Батьки та педагоги схильні узагальнювати одноразові вчинки до особистого ярлика. Діти, які виявляють агресію, миттєво набувають репутації «агресивних», «конфліктних», «ворожих». Найнебезпечніше, якщо цю характеристику засвоюють однолітки. Навколишні починають чекати від підлітка агресивної поведінки, цим провокуючи його. Проводити чітку межу між вчинком та особистістю дозволяє техніка об'єктивного опису поведінки.

Найголовніше – дати опис поведінці без її оцінки. Після того як дитина заспокоїться, доцільно обговорити з нею її поведінку докладніше, пояснити, чому її вчинки неприйнятні, уникаючи суб'єктивних, оцінних слів, які викликали б роздратування і протест і зрештою відвели б від вирішення проблеми.

Аналізуючи провину, важливо обмежитися обговоренням лише актуальної поведінки дитини, за принципом «тут і зараз», уникаючи аналізу

інших вчинків. В іншому випадку у підлітка виникає відчуття несправедливості того, що відбувається, внаслідок чого його здатність критично оцінювати свою поведінку знижується. Оцінюючи поведінку підлітка, слід апелювати лише фактами і тим, що сталося лише щойно.

У ряді випадків необхідним є встановлення з агресивною дитиною зворотного зв'язку. Для цього найчастіше використовуються такі прийоми:

1. констатація факту: «Ти переступаєш допустиму межу» або «Ти поводишся агресивно»;
2. констатуюче питання: «Ти сердишся?»;
3. розкриття мотивів агресора: «Ти хочеш мене образити?», «Ти хочеш продемонструвати силу?»;
4. «Я»-повідомлення (розкриття власних почуттів щодо небажаної поведінки): «Мені не подобається, коли зі мною спілкуються у такому тоні»;
5. апеляція до правил: "Ти порушуєш правило".

Даючи зворотний зв'язок агресивній поведінці підлітка, доросла людина має проявити щонайменше три якості: зацікавленість, доброзичливість та твердість. Твердість має виявлятися виключно до конкретної провини, задля її викорінення. Підліток має почути від нас, що ми не проти нього, а лише проти конкретної провини.

Правило 3. Контролювати власні негативні емоції

Коли дитина чи підліток демонструє агресивну поведінку, це викликає виражені негативні емоції, включаючи: роздратування, гнів, обурення, страх чи безпорадність. Дорослим слід визнати нормальність та природність даних негативних переживань. Крім того, важливо зрозуміти характер пережитих почуттів, їх силу та тривалість переживань.

Батькам та спеціалістам необхідно дуже ретельно контролювати свої негативні емоції у ситуації взаємодії з агресивними дітьми.

Якщо доросла людина керує своїми негативними емоціями, то вона:

- не провокує агресивну поведінку підлітка;

- демонструє позитивний приклад у стиканні із зустрічною агресією;
- зберігає партнерські відносини, необхідні для подальшого співробітництва.

Правило 4. Не посилювати напругу ситуації

Основне завдання дорослого, що стикається з дитячою підлітковою агресією – знизити напругу ситуації.

Типові дії дорослого, що посилюють напругу та агресію, включають:

- підвищення голосу;
- демонстрація влади: «Учитель тут поки що я», "Буде так, як я скажу";
- крик, обурення;
- агресивні пози та жести: стислі щелепи, перехрещені чи зчеплені руки, розмова «крізь зуби»;
- сарказм, глузування;
- оцінка характеру учня, його особистості, особистостей його батьків чи друзів;
- використання фізичної сили;
- втягування в конфлікт інших людей, непричетних до нього;
- наполягання на своїй правоті;
- нотації, проповіді;
- погрози або покарання;
- порівняння дитини з іншими дітьми;
- команди, жорсткі вимоги, тиск;

Деякі з цих реакцій можуть зупинити провину на короткий час. Однак негативний ефект від такої поведінки дорослого завдає значно більше шкоди, ніж сама його причина.

Правило 5. Обговорювати провину

Для профілактики агресивної поведінки необхідно обговорювати небажану поведінку дитини щоразу, коли вона перевищує допустимий поріг. Існують деякі загальні рекомендації для такої розмови, що підвищують її виховну силу. Коли сторони збуджені, неможливо досягти конструктивної

домовленості. У критичний момент важливо швидко та рішуче зупинити агресивну дію з мінімальною кількістю слів. Аналізувати поведінку потрібно не в момент самої провини, а тільки після того, як ситуація вирішиться та обидві сторони заспокояться.

Водночас обговорення необхідно провести якомога скоріше після інциденту. Краще це зробити наодинці, без свідків, а потім обговорити в групі чи сім'ї. При обговоренні важливо зберігати спокійну та об'єктивну позицію, спираючись не на особі підлітка, а на тих правилах, які він порушив. Також важливо докладно обговорити негативні наслідки агресивної поведінки її шкоду не тільки для оточуючих, але й насамперед для самої особистості.

Правило 6. Зберігати позитивну репутацію

Дитині, тим більше підлітку, дуже важко визнати свою поразку. Найстрашніше – публічне засудження та негативна оцінка. Діти та підлітки намагаються уникнути цього будь-якою ціною, використовуючи різні механізми захисту та захисної поведінки. Їхня мета – зберегти самоповагу, оскільки погана репутація та негативний ярлик небезпечні і, закріпившись за дитиною, стають самостійною спонукальною силою агресивної поведінки особистості.

Для збереження позитивної репутації доцільно:

- публічно мінімізувати провину підлітка, («Ти не хотів його образити»), що не поширюється на наступну індивідуальну бесіду;
- не вимагати повного підпорядкування, дозволити підлітку виконати вимогу дорослого по-своєму;
- запропонувати дитині компроміс.

Наполягаючи на повному підпорядкуванні, тобто на тому, щоб дитина не тільки негайно зробила те, що ви хочете, але і вашим способом, можна спровокувати новий вибух агресії.

Як відомо з практики освітніх установ, учні використовують та інші, «свої способи» збереження самоповаги, такі, як:

- "тягнуть" кілька секунд, перш ніж погодитися;
- кривлять обличчя, виконуючи ваше прохання;
- роблять якийсь жест, що свідчить про неповагу;
- кілька разів повторюють те, що ви просите припинити робити і лише потім перестають;
- перед тим як підкоритися, кажуть щось на кшталт «не буду, не хочу», щоб останнє слово залишилося за ними.

Якщо дозволити їм підкоритися «по-своєму», інцидент буде вичерпано швидше.

Правило 7. Демонструвати моделі неагресивної поведінки

Важлива умова виховання «контрольованої агресії» це демонстрування моделей поведінки, альтернативних агресивній. У ситуації зіткнення (агресії) обидві сторони втрачають самовладання. Виникає дилема: боротися за свою владу чи вирішити ситуацію мирним способом на основі паритету.

У ситуаціях повсякденного спілкування з дітьми та підлітками необхідна демонстрація альтернативної поведінки їх агресивним реакціям. Чим менший вік дитини, тим більше неагресивним має бути поведінка дорослої у відповідь на її агресивну реакцію. Альтернативна поведінка дорослого, спрямована на зниження напруги ситуації, може включати в себе наступні прийоми:

- витримування паузи (мовчазне зацікавлене вислуховування);
- тайм-аут – надання можливості дитині/підлітку заспокоїтися наодинці;
- Навіювання спокою невербальними засобами;
- прояснення ситуації за допомогою наведених питань;
- визнання почуттів та інтересів співрозмовника;
- Повідомлення своїх інтересів;
- апеляція до правил тощо.

Найбільша користь від цих прийомів у тому, що діти досить швидко переймають неагресивні моделі поведінки. Головна умова – щирість дорослого, відповідність його невербальних реакцій словам. Поведінка дорослого істотно залежить від характеру та сили агресивних реакцій підлітка.

На початковій стадії агресивної поведінки (при перших незначних ознаках) доцільно використовувати м'яку тактику – 1) ігнорування; 2) переключання уваги; 3) ухилення. Нерідко цього буває достатньо для того, щоб запобігти посиленню агресії.

Висновки до другого розділу

За результатами проведеного нами дослідження можна зробити висновок про існування зв'язку між адаптацією, тривожністю, агресивністю та ворожістю, в момент пристосування молодшого підлітка до нових соціальних умов.

У молодшому підлітковому віці для учнів важливим є сприятливий клімат у колективі, доброзичливе ставлення між однолітками, можливість самовираження, повага та визнання педагогів. Кожен з цих факторів є невід'ємною частиною процесу адаптації. Порушення будь-якого з них може призвести до тривоги або невпевненості, які в свою чергу можуть привести до агресивності та ворожості.

Дуже важливим є дослідити рівень агресивності школярів вчасно, та за потреби допомогти дітям позбутися ворожості у стосунках. За допомогою методів опитування нам вдалося дослідити рівень тривожності, ворожості та агресії у дітей які проходять період адаптації при переході до старшої школи.

На основі проведеного дослідження, нами були розроблені методичні рекомендації, які можуть стати теоретичною та практичною базою для педагогів та психологів у роботі з учнями які проходять процес адаптації.

ВИСНОВКИ

У ході нашого дослідження був проведений теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення понять «адаптація», «адаптивний період», «агресивна поведінка». Нам вдалося з'ясувати, що адаптація до середньої школи є необхідною умовою для забезпечення оптимальної соціалізації дитини, від якої залежить подальший розвиток особистості. Складність завдань адаптаційного періоду значно збільшує ризик шкільної дезадаптації. Не всі п'ятикласники навіть із високим рівнем психологічної готовності можуть успішно впоратися із труднощами в навчанні і спілкуванні, внутрішніми психологічними проблемами.

У результаті нашого дослідження з'ясувалося, що процес адаптації, а точніше його невдалий перебіг, може призвести до прояву агресії у поведінці підлітка. У ході дослідження ми прийшли до висновку, що агресивна поведінка для дитячого та підліткового віку – досить звичайне явище. Більше того, у процесі соціалізації підлітка агресивна поведінка має низку важливих функцій. У нормі вона звільняє від страху, тривоги, допомагає відстоювати свої інтереси, захищає від зовнішньої загрози. Для розвитку особистості дитини і підлітка небезпечні не так самі агресивні прояви, скільки їх результат та неправильна реакція оточуючих.

В результаті виконаної нами роботи ми дійшли наступних висновків:

1. актуальність теми нашого дослідження знайшла підтвердження під час дослідно-експериментальної роботи;
2. при переході з початкової до середньої ланки навчання спостерігається зв'язок між дезадаптацією та агресивними проявами у поведінці.

У ході дослідно-експериментального дослідження підтвердилася наша гіпотеза: невдалий перебіг процесу адаптації при переході з початкової у середню школу, приводить до проявів агресії у поведінці підлітків, схильних до підвищеної тривожності.

На основі отриманих результатів дослідження, проведених у рамках наукової роботи, було розроблено методичні рекомендації для класних керівників п'ятих класів, батьків дітей схильних до агресивної поведінки. Представлений матеріал зможе стати теоретичною та практичною базою в роботі соціального педагога й психолога навчального закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айхрон А. Трудный подросток. *Апрель-Пресс*, Москва, 2001. 304с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. *Аспект Пресс*, Москва, 2001. 325 с.
3. Артюхова І. Розвиток мислення, уваги, пам'яті, саморегуляції у молодших школярів. *Чисті ставки*, 2008. 32 с.
4. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. *Апрель-Пресс*, Москва, 2000. 512с.
5. Басс А., Дарко Е. Опитувальник діагностика стану агресії.
6. Бережкова Е.И. Агрессивность младших школьников. Актуальные проблемы современной психологии. *Ученые записки ЛГОУ им. А.С. Пушкина*. 2003. 16с.
7. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. *Прайм-ЕВРОЗНАК*, Санкт-Петербург, 2001. 512с.
8. Бичковська Г. Агресивна дитина. Запобігання та обмеження проявів. 2018. 45с.
9. Бовть О. Соціально-психологічні причини агресивної поведінки підлітків. *Рідна школа*. 1999. № 2. 23с.
10. Бойко І.І. Психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання *Збірник наукових праць НПУ*. Харків, 1999, Випуск 2(5). 98с.
11. Васильев Н.Ц., Васильева Е. А. Технологии профессионального общения. Ярославль, 2000. 96с.
12. Вечірко Н. Профілактика насильницької, жорстокої й агресивної поведінки : заняття з елементами тренінгу. Житомир, 2016. № 9/10. 32с.
13. Выготский Л. С. Избранные сочинения в 6-ти томах. Т.4 «Детская психология». Москва, 1979. 433с.
14. Вознюк О. В. Психолого-педагогічні та філософські аспекти агресивної поведінки: спроба міждисциплінарного аналізу. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*, Житомир, 2017. Вип. 2: Педагогічні науки. 88с.

15. Вострокнутов Н.В., Василевский В. Г. Патологическое агрессивное поведение детей и подростков. Комплексная оценка на этапах возрастного психического развития. *Российский психиатрический журнал*. 2000. No 2. 19с.
16. Гармаш Н. О. Адаптація п'ятикласників до середньої школи. *Психолог. Шкільний світ : Всеукраїнська газета*. 2014, № 18. 120с.
17. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. Речь, 2001. 396с.
18. Губко А.А. Шкільний булінг як соціально-психологічний феномен. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки. 2013, Вип. 114. 225с.
19. Дитяча практична психологія: підручник / за ред. проф. Т.Д. Марцинківській. М.: Гардаріки, 2004. 255 с.
20. Донцов А.И. Психология коллектива. М.: МГУ, 1984. 207 с.
21. Ениколопов С.Н. Понятие агрессии в современной психологии. *Прикладная психология*. 2001. No 2. 75с.
22. Журомська Л. П. Психологічний супровід адаптації п'ятикласників: Авторська програма. *Психолог. Шкільний світ : Всеукраїнська газета*. 2014. № 18. 120с.
23. Зиновьева Н.О., Михайлова Н.Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации. Москва, 2005. 248с.
24. Змановская Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения: Учеб. пособие. Санкт-Петербург, 2001. 63с.
25. Ігнат'єва О. Особливості агресивної поведінки молодших школярів. Психологія молодшого школяра : збірник наукових праць держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2016. 78с.
26. Игумнов С. А. Клиническая психотерапия детей и подростков. *Белорусская наука*, Минск, 1999. 84с.

27. Кириленко В. Корекційна робота психолога та соціального педагога /соціального працівника з профілактики й подолання агресивної поведінки молодших школярів. 2018. № 2. 73с.
28. Кон И.С. Ребенок и общество: учебное пособие. *Академия*, Москва, 2003. 336с.
29. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться. Семья и школа. *Академия*, Москва, 2006. 245с.
30. Кузченко О.А. Педагогічні умови профілактики і корекції поведінки дітей, що відхиляється, на етапі переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку. Волгоград, 2006. 90 с.
31. Кутузова Д.А. Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать. *Журнал практического психолога*. Москва, 2007. 153с.
32. Кэмпбелл Р. Как справляться с гневом ребенка. *Генезис*, 1998.
33. Левитов Н.Д. Психология подростка и воспитание его в семье. *Знание*, 1958. 32 с.
34. Лук'янова М.І. Моя професія-дитячий психолог: практичний посібник для спеціалістів загальноосвітніх установ. *Аркти*, 2007. 364 с.
35. Ломакіна О. Г. Профілактика шкільної дезадаптації у дітей молодшого шкільного віку. Ніжин, 2012, №2, 162с.
36. Мардахаев Л. Социальная педагогика. *Гардарики*, 2006. 269с.
37. Мирошниченко Н. В. Адаптація п'ятикласників до нових умов навчання у школі. *Психолог. Шкільний світ : Всеукраїнська газета*. 2009, № 47, 120с.
38. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса. *Педагогические соч.* Москва, 2005. 143с.
39. Маланцева О. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? *Социальная педагогика*. Екатеринбург, 2007, № 4, 29с.
40. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. *Владос*, Москва, 2003. 408 с.

41. Назмутдінов Р.А. Теоретичний аналіз дослідження агресії. *Наука*. 2011. №4. 118с.
42. Нікітін А.В. Психологічні особливості агресивної поведінки. *Генезис*, 2006. 250 с.
43. Новікова Н. Подолання агресивної поведінки підлітків : корекц.-розвив.програма . 2017. №7-8, 35с.
- 44.Обухова Л.Ф. Дитяча психологія: Теорія, факти, проблеми. *Генезис*, 2000. 305 с.
45. Павлова Н.М. Педагогічні умови корекції агресивної поведінки дітей. Якутськ, 2001. 75 с.
46. Панфілова Н. Геть агресію. *Генезис*, 2002. 415 с.
47. Підчасов Є. В. Динаміка шкільної мотивації учнів у період переходу до основної школи. *Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія. ХНПУ*. Харків, 2009. Вип. 29. 234 с.
48. Практикум з вікової психології: навч. посібник для студ. вузів/Є.І. Ізотова, Т.В. Костяк, Т.П. Авдулова; за ред. Є.І. Ізотовий. *Академія*, 2013. 272 с.
49. Психолого-педагогічний практикум: навч. посібник для студ. вузів/Л.С. Подимова Л.І. Духова; за ред. В.А. Сластеніна. 5-те вид., стереотип. *Академія*, 2009. 224 с.
50. Психотерапія дітей и подростков / Под ред. Х. Ремшмидта. 2000.
51. Ревуцька Н. О Адаптація п'ятикласників: Семінар-практикум для вчителів. *Психолог. Шкільний світ : Всеукраїнська газета*. 2013, № 13/14, 120с.
52. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. *Эксмо-Пресс*, 2004. 320 с.
53. Ульянова Т. Л. Школьная дезадаптация и связанные с ней трудности в общении. Средняя общеобразовательная организация. Москва, 2005, № 7, 23с.

54. Сланбекова Г.К. Вивчення впливу особистісної агресивності та тривожності на ставлення до агресивної реклами. *Вісник КарГУ*, 2012, №1, 123с.
55. Смирнова Є.О. Дитяча психологія: підручник. *Кнорус*, 2013. 280 с.
56. Ульянова Т.Л. Школьная дезадаптация и связанные с ней трудности в общении. *Средняя школа*, 2006. №7. 126с.
57. Філіпс А. Методика діагностики рівня шкільної тривожності. URL: https://stud.com.ua/82682/psihologiya/otsinka_rivnya_trivozhnosti_test_shkilnoyi_trivozhnosti_filipsa
58. Урунтаєва Г.А. Дитяча психологія: підручник для студ. Вузів. *Академія*, 2006. 368 с.
59. Фрідман Л.М. Психологія дітей та підлітків: довідник для вчителів та вихователів. *Вид-во ін-ту психотерапії*, 2003. 480 с.
60. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. *Республика*, 1994
61. Фурманов И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Минск, 1996.
62. Хреніков О.В. Гендерні моделі агресивної поведінки. *Філософська думка*. 1999. № 6.40с.
63. Цукерман Г.И. Переход из начальной школы в среднюю, как психологическая проблема. *Вопросы психологии*, 2001. №5. 98с.
64. Четверікова Н. Глинотерапія. Робота з першокласниками, які мають труднощі з адаптацією, що виявляються в агресивній поведінці. 2017. № 17-18. 41с.
65. Чуб Н. В. Агресивність. "Важкі" діти. Знайти підхід. *Шк. психологу. Усе для роботи*, 2018. №3, 51с.
66. Эриксон Э. Детство и общество. *ЛЕНАТО АСТ*, Фонд «Университетская книга», 2006. 288с.
67. Шнейдер, Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков. Академический проспект: *Гаудеамус*, 2007. 336 с.
68. Buss A. The psychology of aggression. N.Y., John Willy. 1961.

69. Daco P. Les Triompfes de la psychanalyse. Verviers, 1985. 445 p.
70. Kazdin A. E. (1991). Effectiveness of psychotherapy with children
71. and adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59,785-798.
72. Madejska N. Malarstwo i szizofrenia. Krakow, 1975. 180 p.
73. Horney K. Nerwica a rozwój chlowieka. Poznan, 1997. 503 p.
74. Freud A. War And Children Paperback – October 15, 2011.
75. Fhaner S. Słownik psychoanalizy. Gdansk: Gdanskie wydawnictwo
psychologiczne, 1996, 324 p.

Текст опитувальника Філіпса

1. Чи важко тобі триматися на одному рівні з усім класом?
2. Хвилюєшся ти, коли вчитель говорить, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі часом, що вчитель у люті від того, що ти не знаєш урок?
5. Чи траплялося, що хто-небудь з твого класу вдарив тебе?
6. Чи часто тобі хочеться, щоб вчитель не поспішав при поясненні нового матеріалу, поки ти не зрозумієш, що він говорить?
7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?
8. Чи трапляється з тобою, що ти боїшся висловлюватися на уроці, тому що боїшся зробити помилку?
9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Чи часто твої однокласники сміються над тобою, коли ви граєте в різні ігри?
11. Чи трапляється, що тобі ставлять більш низьку оцінку, ніж ти очікував?
12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?
13. Намагаєшся ти уникати командних ігор, тому що тебе, як правило, не вибирають?
14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?
15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити те, чого хочеш ти?
16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
17. Чи важко тобі отримувати такі оцінки, яких чекають від тебе батьки?
18. Чи боїшся ти часом, що тобі стане дурно в класі?
19. Чи будуть твої однокласники сміятися над тобою, якщо ти зробиш помилку при відповіді?

20. Чи схожий ти на своїх однокласників?
21. Виконавши завдання, турбуєшся ти про те, чи добре з ним впорався?
22. Коли ти працюєш у класі, чи впевнений ти в тому, що все добре запам'ятаєш?
23. Чи сниться тобі іноді, що ти не можеш відповісти на питання вчителя?
24. Чи правда, що більшість хлопців ставляться до тебе по-дружньому?
25. Працюєш ти більш ретельно, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнювати з результатами твоїх однокласників?
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб поменше хвилюватися, коли тебе запитують?
27. Чи боїшся ти часом вступати в суперечку?
28. Чи відчуваєш ти, що твоє серце починає сильно битися, коли вчитель говорить, що збирається перевірити твою готовність до уроку?
29. Коли ти отримуєш хороші оцінки, чи думає хто-небудь з твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?
30. Чи добре ти себе почуваш з тими однокласниками, до яких хлопці ставляться з особливою увагою?
31. Буває, що деякі хлопці в класі говорять щось, що тебе зачіпає?
32. Як ти думаєш, ті учні, які не справляються з навчанням втрачають повагу у вчителів?
33. Схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе увагу?
34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35. Чи задоволений ти тим, як до тебе відносяться вчителі?
36. Чи допомагає твоя мама в організації свят, як інші мами твоїх однокласників?
37. Хвилювало тебе коли-небудь, що думають про тебе оточуючі?
38. Сподіваєшся ти в майбутньому вчитися краще, ніж раніше?

39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся в школу так само добре, як і твої однокласники?
40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що думають про тебе в цей час інші?
41. Чи є у класі учні які мають особливі права, яких немає в інших однокласників?
42. Зляться деякі з твоїх однокласників, коли тобі вдасться бути краще за них?
43. Чи задоволений ти тим, як до тебе відносяться однокласники?
44. Чи добре ти себе почуваєш, коли залишаєшся один на один з вчителем?
45. Чи висміюють часом твої однокласники твою зовнішність і поведінку?
46. Чи думаєш ти, що турбуєшся про свої шкільні справи більше, ніж інші учні?
47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що ось-ось почнеш плакати?
48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, думаєш ти часом із занепокоєнням про те, що буде завтра в школі?
49. Працюючи над важким завданням, чи відчуваєш ти часом, що зовсім забув речі, які добре знав раніше?
50. Чи тремтить твоя рука, коли ти працюєш над завданням?
51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання?
52. Чи лякає тебе перевірка твоїх знань у школі?
53. Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи відчуваєш ти страх, що не впораєшся з ним?
54. Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?
55. Коли вчитель пояснює матеріал, здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще, ніж ти?

56. Турбуєшся ти по дорозі в школу, що вчитель може дати класу перевірну роботу?
57. Коли ти виконуєш завдання, чи відчуваєш ти зазвичай, що робиш це погано?
58. Чи тремтить твоя рука, коли вчитель просить виконати завдання на дошці перед усім класом?

Текст опитувальника Басса-Дарки

1. Іноді я не можу впоратися з бажанням нашкодити будь-кому.
2. Іноді можу попліткувати про людей, яких не люблю.
3. Легко дратуюсь, але легко і заспокоююсь.
4. Якщо мене не попросити по-доброму, прохання не виконаю.
5. Не завжди отримую те, що мені належить.
6. Знаю, що люди говорять про мене за моєю спиною.
7. Якщо не схвалюю вчинки інших людей, даю їм це відчути.
8. Якщо трапляється обдурити когось, відчуваю докори совісті.
9. Мені здається, що я не здатний вдарити людину.
10. Ніколи не дратуюсь настільки, щоб розкидати речі.
11. Завжди поблажливий до чужих недоліків.
12. Коли встановлене правило мені не подобається, хочеться порушити його.
13. Інші майже завжди вміють використати сприятливі обставини.
14. Мене насторожують люди, які ставляться до мене більш дружельно, ніж я цього чекаю.
15. Часто буваю не згоден із людьми.
16. Іноді на думку спадають речі, яких я соромлюся.
17. Якщо хтось вдарить мене, я не відповім йому тим самим.
18. У роздратуванні хлопаю дверима.
19. Я більш дратівливий, ніж здається.
20. Якщо хтось корчить із себе начальника, я вчиняю йому наперекір.
21. Мене трохи засмучує моя доля.
22. Думаю, що багато людей не люблять мене.
23. Не можу утриматися від суперечки, якщо люди не згодні зі мною.
24. Ті, що ухиляються від роботи, повинні відчувати почуття провини.
25. Хто ображає мене чи мою сім'ю, запрошується на бійку.
26. Я не здатний на грубі жарти.

27. Мене охоплює лють, коли з мене насміхаються.
28. Коли люди влаштовують із себе начальників, я роблю все, щоб вони не зазнавалися.
29. Майже кожного тижня бачу когось із тих, хто мені не подобається.
30. Досить багато хто заздрить мені.
31. Вимагаю, щоб люди шанували мої права.
32. Мене засмучує те, що я мало роблю для своїх батьків.
33. Люди, які постійно виводять мене, напрошуються, щоб їм дали по носі.
34. Від злості іноді буваю похмурим.
35. Якщо до мене ставляться гірше, ніж я того заслуговую, я не засмучуюся.
36. Якщо хтось намагається вивести мене із себе, я не звертаю на нього уваги.
37. Хоча я й не показую цього, іноді я заздрю.
38. Іноді мені здається, що з мене сміються.
39. Навіть якщо злюся, не вдаюся до сильних виразів.
40. Хочеться, щоб мої гріхи були прощені.
41. Рідко даю здачі, навіть якщо хтось вдарить мене.
42. Ображаюся, коли роблять не так як я хотів.
43. Іноді люди дратують мене своєю присутністю.
44. Немає людей, яких би я по-справжньому ненавидів.
45. Мій принцип: "Ніколи не довіряти чужинцям".
46. Якщо хтось дратує мене, ладен сказати йому все, що про нього думаю.
47. Роблю багато такого, про що згодом жалкую.
48. Якщо розізлюсь, можу вдарити когось.
49. Вже давно я не мав спалахів гніву.
50. Часто почуваюся, як порохова бочка, готова вибухнути.
51. Якби знали, що я відчуваю, мене вважали б людиною, з якою нелегко знайти спільну мову.
52. Завжди думаю про те, які таємні причини змушують людей робити щось приємне для мене.

53. Коли кричать на мене, кричу у відповідь.
54. Невдачі засмучують мене.
55. Провокую бійку не рідше і не частіше за інших.
56. Можу згадати випадки, коли був настільки злий, що хапав першу річ, що потрапила під руку, і ламав її.
57. Іноді відчуваю, що готовий першим розпочати бійку.
58. Іноді відчуваю, що життя зі мною чинить несправедливо.
59. Раніше думав, що більшість людей каже правду, але тепер у це не вірю.
60. Лаюся тільки від злості.
61. Коли роблю неправильно, мене мучить совість.
62. Якщо для захисту своїх прав необхідно застосувати фізичну силу, я застосовую її.
63. Іноді висловлюю свій гнів тим, що стукаю по столу.
64. Буваю грубий до людей, які мені не подобаються.
65. Я не маю ворогів, які хотіли б мені нашкодити.
66. Не вмію поставити людину на місце, навіть якщо вона цього заслуговує.
67. Часто гадаю, що живу неправильно.
68. Знаю людей, які здатні довести мене до бійки.
69. Не засмучуюсь через дрібниці.
70. Мені рідко спадає на думку, що люди намагаються роздратувати або образити мене.
71. Часто просто погрожую людям, не збираючись їх здійснювати.
72. Останнім часом я став занудою.
73. У суперечці часто підвищую голос.
74. Намагаюся приховувати погане ставлення до людей.
75. Краще погоджуся з чим-небудь, ніж буду сперечатися.