

**ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ І МИСТЕЦТВ**

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

**на тему: «Психологічні особливості агресивної
поведінки підлітків»**

Студента групи МВПП
Галузі знань 0301 Соціально-політичні науки
Напрямку підготовки 8.030101 Практична
психологія
Клепацького Дмитра Анатолійовича

Керівник: кандидат психологічних наук, доцент
Галузяк Василь Михайлович

Національна шкала _____
Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Голова комісії: _____
(підпис) (прізвище та ініціали)

Члени комісії: _____
(підпис) (прізвище та ініціали)

(підпис) (прізвище та ініціали)

(підпис) (прізвище та ініціали)

ПЛАН

| | |
|---|----|
| ВСТУП | 3 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ | 7 |
| 1.1. Агресія як психологічне поняття | 7 |
| 1.2. Типологія агресивної поведінки підлітків | 15 |
| 1.3. Особливості агресивної поведінки в підлітковому віці | 18 |
| РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ | 25 |
| 2.1. Організація і методи дослідження | 25 |
| 2.2. Особливості прояву різних форм агресії у підлітків | 30 |
| РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА КОРЕКЦІЇ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ | 49 |
| 2.1. Програма корекційної роботи з учнями підліткового віку | 49 |
| 3.2. Аналіз результатів формувального експерименту | 57 |
| ВИСНОВКИ | 59 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 62 |
| ДОДАТКИ | |

ВСТУП

Актуальність і ступінь дослідженості проблеми. Напружена і нестабільна соціальна, економічна, екологічна, ідеологічна ситуація, що склалася на даний час в нашому суспільстві, зумовлює зростання різних відхилень в особистісному становленні та поведінці молоді. Особливу тривогу викликає не тільки відчуженість і духовна спустошеність дітей, але й зростання проявів етичного нігілізму, жорстокості і агресивності. Найгостріше ці процеси виявляються на рубежі переходу дитини з дитинства в дорослість – у підлітковому віці. У цьому контексті закономірним виглядає посилення науково-практичного інтересу до проблем підліткової агресивності з боку як педагогів, батьків, так і дослідників. Проте спроби пояснення агресивних дій підлітків ускладнюються тим, що не тільки в буденній свідомості, але й у професійному співтоваристві явище агресії не має однозначного трактування.

Аналіз наукової літератури показав, що ця проблема останнім часом викликає все більший інтерес дослідників, про що свідчить стрімкий ріст кількості досліджень і публікацій з питань агресії, насильства і конфліктів. Як вітчизняними, так і закордонними психологами вивчались особливості агресивної поведінки осіб різних вікових груп (Г.М.Андрєєва, О.В.Гордякова, С.О.Завражин, Л.Йовайша, І.Маковська, В.М. Оржеховська, О.К.Осницький, Л.М.Семенюк та ін.). В центрі уваги дослідників знаходяться такі аспекти, як визначення суті поняття агресія; з'ясування функцій агресії, її біологічних і соціальних детермінант, психологічних механізмів формування та умов прояву; виявлення індивідуальних і статево-вікових особливостей агресивної поведінки і способів її запобігання (Ю.М. Антонян, А. Бандура, Я. Берковіц, С.М. Дубинко, М.І. Єнікеєва, Д. Зільманн, А.Р. Ратінова і ін.).

До теперішнього часу накопичена багата емпірична база досліджень, в яких проаналізована роль сімейних, дитячо-батьківських відносин у розвитку агресії, з'ясовано роль виховних впливів, зокрема покарань, у розвитку агресивності дітей, визначені особливості агресивної поведінки делінквентних підлітків (А. Бандура, Р. Уолтерс, Л.М. Семенюк, І.А. Фурманов і ін.). Разом з

тим проблема особливостей агресивної поведінки в підлітковому віці поки що залишається відкритою для досліджень. Вивчення феномена агресії показало, що агресивну поведінку підлітків не можна розглядати з позиції лише зовнішніх ознак. Поведінкові проблеми вимагають не тільки зовнішнього опису, а розкриття внутрішніх психологічних причин цього явища та можливостей його корекції.

Аналіз теоретичних і експериментальних досліджень дозволяє припустити, що агресія підлітків може розглядатися як особлива форма поведінки, що має особистісний і ситуаційно-обумовлений характер детермінації. Важливість вивчення підліткової агресивності обумовлюється необхідністю вирішення суперечності: з одного боку, провідним чинником детермінації агресії може виступати агресивність як стійка властивість особистості, з іншого – агресивна поведінка може бути обумовлена механізмами наслідування і порушеннями процесів саморегуляції, за яких агресивні дії набувають захисно-демонстративного характеру.

Необхідність з'ясування особливостей підліткової агресивності, визначення причин, умов і механізмів її формування та засобів запобігання і корекції зумовила вибір нами теми дослідження: «Особливості агресивної поведінки підлітків».

Об'єкт дослідження – агресивна поведінка підлітків.

Предмет дослідження – психологічні особливості агресивної поведінки підлітків.

Мета дослідження – з'ясувати причини й особливості агресії у підлітковому віці, розробити і експериментально перевірити програму корекції агресивної поведінки підлітків.

Досягнення поставленої мети потребувало розв'язання таких **завдань**:

1) на основі аналізу психологічної літератури з'ясувати сутність агресивної поведінки та основні підходи до її вивчення;

2) визначити причини та особливості агресивної поведінки у підлітковому віці;

3) розробити й експериментально перевірити програму корекції агресивної поведінки підлітків.

Теоретичною основою дослідження виступили положення щодо сутності та особливостей агресивної поведінки людини (А.Бандура, А.Басс, Л.Берковіц, О.Б.Бовть, Т.Г.Рум'янцева, Е.Фромм, І.О.Фурманов та ін.), характеристик особистісного розвитку в підлітковому віці (Л.І.Божович, А.В.Мудрик, Ф.Райс, В.Г.Степанов, Т.М.Титаренко, Д.І.Фельдштейн, Е.Еріксон та ін.), особливостей соціально-педагогічної роботи з проблемними підлітками (О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола, Н.В. Заверико, І.Д. Зверєва, С.Г. Немченко, О.М. Оржеховська та ін.).

Для розв'язання поставлених у дослідженні завдань використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних і емпіричних **методів дослідження**:

- теоретичні методи (аналіз, порівняння, узагальнення) для вивчення психологічної літератури і визначення теоретичних засад дослідження, уточнення сутності та змісту агресії та агресивної поведінки підлітків;

- емпіричні методи (стандартизоване інтерв'ю, бесіда, тестування, спостереження, формувальний експеримент) для вивчення особливостей агресивної поведінки підлітків та перевірки ефективності розробленої програми корекційної роботи;

- методи математичної статистики (критерій Вілкоксона) застосувались для обробки отриманих даних, оцінки їх достовірності.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі ЗОШ №20 Вінницької міської ради. Загалом у дослідженні взяли участь 168 учнів 4-9 класів

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що: на основі аналізу психологічної літератури з'ясовано основні підходи до вивчення агресивної поведінки; визначено причини та особливості агресивної поведінки у підлітковому віці; виявлено особистісні особливості агресивних підлітків.

Практичне значення дослідження полягає в розробці програми корекції агресивної поведінки підлітків, яка може використовуватися у процесі психо-

корекційної роботи з учнями загальноосвітньої школи.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг роботи становить 97 сторінок. Ілюстративний матеріал подано на 4 рисунках, 4 діаграмах і в 12 таблицях. Бібліографія містить 86 найменувань.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

1.1. Агресія як психологічне поняття

Феномен агресії завжди привертав до себе увагу суспільства. Перші спроби проаналізувати це явище, зрозуміти його причини здійснювалися ще в донауковий період. Філософська думка Нового часу запропонувала відносно широкий спектр підходів до розуміння причин людської агресії – від природної схильності людини до насильства (Т. Гоббс) до поглядів про вирішальну роль соціокультурного оточення (концепція «*tabula rasa*» Дж. Локка) або географічно-кліматичних умов (Ш. Монтеск'є). В цілому в ті часи переважав підхід, згідно з яким агресія оцінювалась як поведінка, що суперечить позитивній сутності людини. О. Реан визначає цей підхід як етико-гуманістичний [57, с.22-25].

У XIX столітті розвиток природничих і гуманітарних наук дав певний імпульс для розуміння агресії та її причин. Так, Ч. Дарвін розглядав винищення представників свого або чужого виду (що, власне, і є агресією) як один з механізмів природного відбору і самозбереження живих істот. Ці ідеї лягли в основу нового підходу до проблеми агресії, згідно з яким вона виступає біологічно доцільною формою поведінки, що сприяє виживанню та адаптації індивіда. О. Реан класифікує такий підхід як еволюційно-генетичний [57, с.27-34].

Феномен агресії почали вивчати з кінця XIX століття. Перші дослідження природи агресії були дещо спрощеними, їм бракувало емпіричної бази, внаслідок чого природа агресивної поведінки вбачалася у прояві певних інстинктів («інстинкт ворожості» за У. Джеймсом, «інстинкт агресивності (войовничості)» за У. Мак-Дауголлом тощо).

Поява на початку XX століття двох потужних теоретико-методологічних напрямів – психоаналізу і біхевіоризму – зумовила два основні підходи до розуміння агресії: як вродженої властивості (вчення про «танатос» З. Фрейда)

і як реакції на загрозливі зовнішні стимули (концепція «фрустрації-агресії» Д. Долларда і Н. Міллера) [9, с.3].

Значного успіху у вивченні проблеми агресії було досягнуто в середині ХХ ст. внаслідок синтезу знань ряду природничих і гуманітарних дисциплін (психології, педагогіки, біології, соціології, екології), а також розвитку наукової методології. У дослідженні агресії активніше почали застосовуватися нові експериментальні технології. Саме тоді завдяки праці таких дослідників, як А. Басе, Л. Берковіц, А. Бандура та ін., нагромаджувалися емпіричні знання, формулювалися основні теоретичні принципи вивчення агресії. В цілому в період з 1964 по 1973 рік на тему агресії з'явилося втричі більше публікацій, ніж за три попередні десятиріччя. Вже тоді деякі західні дослідники заявили про необхідність створення нової міждисциплінарної галузі – «вайолентології» (від англ. «violence» – насильство).

Методологічною базою більшості досліджень агресії у зарубіжній психології був і залишається необіхевіоризм, хоча є й винятки. Так, етолог К. Лоренц висунув близьку до фрейдівської теорії ідею існування вродженого інстинкту агресивності, а Е. Фромм розглядав агресію з позицій неофрейдизму. Певні дослідження проводились і в рамках когнітивізму (сприйняття агресії тощо).

У радянській психологічній науці до кінця 1980-х років феномену агресії не надавалося стільки уваги, як на Заході. Деякі спеціалісти вивчали окремі аспекти проблеми агресивної поведінки, зокрема психофізіологічний (Л. Колчина, Н. Левітов), медичний (А. Личко, А. Стаценко) та кримінологічний (Ю. Антонян, С. Єніколопов, В. Кудрявцев, Т. Курбатова). Агресія вивчалася здебільшого як атрибут девіантної поведінки. Суто психологічної літератури з аналізом феномена агресії практично не існувало. Виняток становили поодинокі видання, в яких критикувалися зарубіжні, зокрема фрейдистські, теорії агресії.

Суспільні зміни, що сталися наприкінці 1980-х – початку 1990-х років, які супроводжувалися виникненням соціальних конфліктів, зростанням

насильства, поставили феномен агресії в центр уваги психології та педагогіки. З'являються наукові статті, присвячені цьому феноменові, його причинам та передумовам (О. Реан, Т. Рум'янцева та інші). Дослідження присвячувались також проблемам дитячої і підліткової агресії та агресивності (Н. Алікіна, О. Бовть, І. Зверева, А. Капська, В. Оржеховська, Л. Семенюк, І. Фурманов). Виникли нові напрями дослідження агресивної поведінки, зокрема: вивчення феномена «педагогічної агресії» (Т. Курбатова, М. Іовчук, А. Сєверний), агресивних підлітково-молодіжних субкультур (І. Башкатов, В. Казміренко, Л. Радзіховський, В. Моргун, К. Сєдих, А. Толстих), феномена «дідівщини» в армії (Ю. Дерюгін, М. Марченко, І. Меркулов), впливу телебачення (А. Допира, С. Єнікоплов, К. Тарасов, Л. Щеглов) та комп'ютерних ігор на формування агресивної поведінки молоді (І. Бурлаков, Е. Болєскіна, Л. Давидова, С. Шапкін). У цей же час було опубліковано основні праці західних дослідників агресії (А. Бандура, Л. Берковіц, Р. Берон, К. Бютнер, К. Лоренц, Д. Річардсон, Е. Фромм та ін.).

Труднощі в дослідженні агресивної поведінки особистості в психології, педагогіці та інших гуманітарних науках зумовлені низкою проблем. Однією з основних є наявність різних визначень, теорій, моделей агресії. Так, соціологи розглядають агресію з інших позицій, ніж, наприклад, психологи. Все це, зазначає Т. Рум'янцева, дозволяє різним авторам, залежно від мети і завдань дослідження, вкладати в поняття «агресія» свій зміст [62].

Слово «агресія» (aggression) походить від латинського *adgradi* (*ad* – на, *gradus* – крок), яке в буквальному розумінні означає «наступати», «рухатися на...». Найближчими за значенням словами є «прогрес» (рух вперед, розвиток) і «регрес» (рух назад). У первинному значенні «бути агресивним» означало щось на зразок «рухатися у напрямку мети без зволікання, без страху і сумнівів» (Е. Фромм). Сучасні дослідники трактують агресію як специфічну форму поведінки людини, що характеризується демонстрацією переваги в силі або використанням сили у стосунках з іншою людиною або групою осіб, яким суб'єкт намагається заподіяти шкоду [2, с.176].

Дослідники агресії дотримуються різних точок зору на те, чим вона є, і чи слід її розцінювати як позитивне або як негативне явище. Як відзначають Р. Берон і Д. Річардсон, сьогодні багато авторів сходяться на тому, що агресія – це будь-яка форма поведінки, націлена на образу або спричинення шкоди іншій живій істоті, яка не бажає подібного поводження [9]. На їх думку, агресія має місце тоді, коли результатом дій є які-небудь негативні наслідки. Інші вчені з цим не погоджуються. Так, наприклад, Г.Е. Бреслав вважає, що агресія – природна властивість людини, невід'ємна частина її життя, а зовсім не соціальна або клінічна патологія [8]. Негативне ставлення до агресії, на його думку, викликане тим, що постійно плутаються два поняття – агресія і насильство. Насильство – не тільки і не стільки прояв біологічних поведінкових стереотипів, скільки специфічний людський феномен: воно виходить за межі доцільності і є цільовим, усвідомленим впливом на інших. Основний мотив насильницької поведінки – самоствердження за рахунок іншого. Агресивні ж тенденції закладені в самій природі людини. Потяг людини до руйнування описав ще З. Фрейд: разом з лібідо він є одним з двигунів розвитку суспільства. Гуманістично налаштовані психологи і педагоги вважають, що людина за своєю природою добра, а якщо і проявляє агресію, то тільки тому, що її примушують до цього соціальні умови або виховання. З такою думкою не погоджувався З. Фрейд, який писав: «Віра в «доброту» людської натури є однією з найгірших ілюзій... в людині таїться особливий інстинкт – агресії і руйнування» [75, с. 364]. Фрейдівська теорія розглядає агресивність як деструктивну силу, яка пригнічується за допомогою Супер-Его, причому в процесі пригнічення агресія повертається на свого носія і виступає у формі потягу до смерті.

К. Лоренц вважає, що потяг до агресії вбудований у психіку людини, і для свого прояву він не потребує зовнішньої загрози або внутрішньої фрустрації. Агресія виникає спонтанно і потребує розрядки. Біологічну природу агресивності, на його думку, підтверджують успіхи селекціонерів, які виводять як агресивні породи собак, півнів тощо, так і неагресивні (такі як

сенбернар, ньюфаундленд). Тієї ж думки дотримується Е. Фромм, відзначаючи : «Механізм оборонної агресії «вмонтований» у мозок людини і тварини і покликаний зберігати їх життєво важливі інтереси від загроз. Необхідно строго розрізняти агресію біологічну, адаптивну, що сприяє підтримці життя, доброякісну, від злоякісної агресії, не пов'язаної із збереженням життя» [77, с. 162-163].

Г. Паренс розрізняє два види агресії [44]:

1. Недеструктивна агресія – наполеглива неворожа самозахисна поведінка, спрямована на досягнення мети. Це вроджений механізм, що слугує для адаптації в середовищі, задоволення бажань, пізнання і самоствердження. Він починає працювати з моменту народження і спонукає людину до конкуренції у навколишньому світі, захисту своїх прав.

2. Ворожа деструктивність – злісна поведінка, неприйняття, ненависть, лють, мстивість. Це теж різновид самозахисту, який активізується в результаті сильних неприємних переживань (біль, дистрес). Сюди ж відноситься бажання заподіяти біль і задоволення, яке отримується від цього (садизм).

Мотивація агресивної поведінки може бути двоякою: біологічною та соціальною. Біологічна мотивація передбачає наявність певних органічних чинників проявів агресивності, які є спонтанними і мало залежать від зовнішніх умов. Біологічна мотивація агресивності передбачає спадкову чи органічну основу, а її прояви залежать від того, як побудований і як функціонує з дитинства організм індивіда. Соціальна мотивація агресивності, навпаки, тісно пов'язана із зовнішніми впливами. Вона базується на переконанні, що мотив, а відповідно і прояви агресії є результатом навчіння.

У психологічній науці склалося декілька концепцій, які пояснюють причини агресивної поведінки. Розглянемо найвідоміші з них.

Теорія потягів. 3. Фрейд увів у психологічну теорію поняття агресивного потягу – «потягу до смерті». Він указував на непоборне інстинктивне прагнення людини до руйнування. На думку фундатора психоаналізу, завдяки суспільному прогресу цьому антисоціальному прагненню можна лише надати

більш адекватної й помірної форми розрядки [75]. Схожій концепції дотримувався К. Лоренц. Він стверджував, що в організмі тварин і людини постійно накопичується енергія агресивного потягу, причому її нагромадження відбувається доти, доки в результаті впливу відповідного пускового подразника ця енергія не розрядиться у відповідних діях [32].

Фрустраційна теорія агресії. Фрустрація – це психічний стан, що виникає внаслідок появи реальної або уявної перешкоди на шляху досягнення мети. Виявляється фрустрація у почуттях гнітючого напруження, тривоги, відчаю, гніву. Згідно з С. Розенцвейгом, стан фрустрації за напрямом може виявлятися у трьох формах поведінки (реакцій) людини: екстрапунітивній, інтрапунітивній і імпунітивній. Екстрапунітивна форма пов'язана з виникненням внутрішнього «підбурювача» до агресії, з напрямком реакції назовні (зовнішньозвинувачувальні реакції): людина звинувачує обставини, інших осіб. У неї з'являється дратівливість, упертість, озлоблення, вона хоче досягти своєї мети, не зважаючи ні на що. Поведінка внаслідок цього стає непластичною, примітивною, використовуються раніше заучені форми реакцій, незважаючи на те, що вони не приводять до бажаного результату. Інтрапунітивна форма реакцій на фрустрацію характеризується як аутоагресія: звинувачення у невдачах себе, виникнення почуття провини. У людини виникає пригнічений настрій, тривожність, вона стає замкнутою, мовчазною. Імпунітивна форма реагування пов'язана зі ставленням до невдач як до неминучих, фатальних, або як до малозначущих подій, які згодом виправляться. Людина у таких випадках не звинувачує ні себе, ні інших [9].

Д. Доллард і Н. Міллер у 1939 р. висунули положення, згідно з яким індивід, якому заважають діяти, відчуває тим більше розчарування і фрустрацію, чим сильніше він прагне до мети. Його реакція на перешкоди набирає форми агресивних дій щодо того об'єкта (суб'єкта), котрий чинить йому перепони.

Як зазначає С.С. Занюк, незважаючи на те, що ця гіпотеза дає змогу пояснити багато фактів, цілком очевидно, що далеко не всі люди реагують на

фрустрацію агресією [19, с.123].

Теорія Л.Берковіца. Л. Берковіц, заперечуючи те, що фрустрація є безпосередньою причиною агресії, вводить дві проміжні змінні: гнів (як спонукальний компонент) і пускові подразники (ключові ознаки, які спричиняють і запускають агресію) [5, с.89]. На думку автора цієї теорії, гнів виникає тоді, коли досягнення мети, на яку спрямована дія суб'єкта, блокується зовні. Однак сам по собі він ще не викликає агресії. Для її виникнення необхідні адекватні їй пускові подразники (зброя, ніж, камінь, які помітила людина). Сила агресивної реакції на певну перешкоду залежить від інтенсивності гніву і зв'язку між його збудником та пусковою ознакою. Пізніше Л. Берковіц дещо модифікував свою теорію, вказавши, що пусковий подразник не є обов'язковою умовою переходу від гніву до агресії. Вчений припустив, що поява відповідного (адекватного) агресії ключового подразника може збільшити інтенсивність агресивної дії, але лише за умови актуалізації її агресивної мотивації.

Теорія соціального наочіння. А. Бандура головним джерелом агресії вважає наочіння. На його думку, агресивна поведінка формується в основному шляхом наслідування різноманітних моделей. Коли вихователі дитини (батьки, вчителі) виявляють агресивність, то дитина, наслідуючи їх, стає агресивною. Якщо ж модель (інша людина, яка є зразком для наслідування) буде покарана за свою агресивність, це зменшить вияви агресивності у дитини. Таким чином, агресивність – продукт звичайного наочіння. Вона розвивається, підтримується або зменшується внаслідок спостереження за сценами агресії і очевидними наслідками для агресивної людини. Навіть якщо діти не втілюють відразу зразки агресивної поведінки, вони їх, як правило, засвоюють [3, с.99].

Загалом, аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави виділити чотири основні теоретичні підходи до розуміння сутності агресії: етологічний, психоаналітичний, фрустраційний і біхевіористський. Для перших двох характерне біологізаторське розуміння агресії як природженого інстинкту. Ця

точка зору знайшла вираження в роботах К. Лоренца, на думку якого «внутрішньовидова агресія у людей є абсолютно таким же мимовільним інстинктивним потягом, як і в інших вищих хребетних тварин» [32, с. 24].

Представники психоаналітичного підходу також вважають, що агресія має внутрішнє інстинктивне джерело, а для попередження неконтрольованого насильства потрібно, щоб агресивна енергія постійно розряджалася (спостереженням за жорстокими діями, руйнуванням неживих предметів, участю в спортивних змаганнях, досягненням позиції домінування, влади тощо).

Відповідно до фрустраційної концепції, агресія завжди є результатом дії фрустраторів, що виникають на шляху до досягнення мети і викликають стан невдоволення. С. Берковіц зазначав, що фрустрація не обов'язково реалізується в агресивних діях, але вона стимулює готовність до них. Значну увагу прихильники фрустраційної концепції приділяють дослідженню умов, за яких фрустрація призводить до агресивних дій: схожість-відмінність агресора і жертви, виправданість-невиправданість агресії, а також власне агресивність як риса особистості.

Аналіз різних підходів дає підстави розглядати агресію як цілеспрямовану руйнівну поведінку, що суперечить нормам і правилам співіснування людей у суспільстві, завдає шкоди об'єктам нападу або викликає у них психічний дискомфорт (негативні переживання, стан напруженості, страху, пригніченості тощо). Агресивна поведінка – це специфічна форма дій людини, що характеризується демонстрацією переваги в силі або застосуванням сили по відношенню до іншої особи або групи осіб, яким суб'єкт прагне заподіяти шкоду. Агресивність – відносно усталена риса особистості, яка виражає готовність до агресії. В силу своєї усталеності та входження в структуру особистості, агресивність може визначати загальну спрямованість поведінки.

1.2. Типологія агресивної поведінки підлітків

У психологічних дослідженнях виокремлюються різні форми і типи агресії (Е.Фромм, А. Басс, А. Дарка, М. Бітянова та ін.). С. Фішбах поділяє агресію на інструментальну і ворожу. Ворожа агресія – це агресія заради агресії, її безпосередньою метою є завдання болю і шкоди жертві. Інструментальна агресія застосовується як засіб досягнення якоїсь іншої мети.

Більшість дослідників пропонують дихотомічний спосіб диференціації видів агресії. Як один з полюсів часто виділяють інструментальну агресію – поведінку, за якої агресія є тільки засобом і спрямована на досягнення певної мети, отримання результату, а не завдання шкоди. Такий вид агресії виділяють Р. Берон і Д. Річардсон, К. Доджі, Дж. Койе, С.Фішбах. Агресія другого виду зазвичай визначається як ворожа – це відповідь на реальну, передбачувану або вигадану загрозу для умисного спричинення шкоди.

Повнішими є класифікації, побудовані на основі не дихотомічного, а багатовимірного підходу. Наприклад, А. Басс пропонує концептуальну рамку, що включає три вісі класифікації: фізична – вербальна, активна – пасивна, пряма – непряма. Враховуючи всі розглянуті вище аспекти, можна запропонувати наступну класифікацію видів агресії:

1. За спрямованістю на об'єкт. Гетероагресія – спрямованість на оточення: побої, погрози, образи, ненормативна лексика і т. д. Аутоагресія – спрямованість на себе: саморуйнування аж до самогубства.

2. За причиною виникнення. Реактивна агресія – реакція у відповідь на якийсь зовнішній подразник (сварка, конфлікт і ін.). Спонтанна агресія – з'являється без видимої причини, зазвичай під впливом якихось внутрішніх імпульсів (накопичення негативних емоцій, неспровокована агресія при психічних захворюваннях).

3. За метою. Інструментальна агресія – здійснюється як засіб досягнення певного результату: спортсмен, що домагається перемоги; стоматолог, що видаляє хворий зуб; дитина, що голосно вимагає від матері, щоб вона купила іграшку і ін. Цільова (мотивована) агресія – виступає як заздалегідь

спланована дія, мета якої – завдання шкоди об'єкту: школяр, який образився на однокласника і побив його і ін.

4. За відкритістю проявів. Пряма агресія – направлена безпосередньо на об'єкт, що викликає роздратування, тривогу або збудження: відкрите хамство, застосування фізичної сили або загрози розправи і ін. Непряма агресія – звертається на об'єкти, що безпосередньо не викликають роздратування, але зручніші для прояву агресії (вони доступні і прояв агресії на їх адресу безпечний): батько, прийшовши з роботи «не в дусі», зриває злість на сім'ї, незрозуміло за що; мати після конфлікту з сусідкою починає практично без приводу кричати на дитину і ін.

5. За формою прояву. Вербальна – виражена в словесній формі: погрози, образи, зміст яких прямо говорить про наявність негативних емоцій і можливості нанесення морального і матеріального збитку супротивникові. Експресивна – проявляється невербальними засобами: жестами, мімікою, інтонацією голосу і ін. У таких випадках людина робить загрозові гримаси, махає кулаком або загрожує пальцем у бік супротивника.

Така класифікація має практичну цінність, оскільки людина зазвичай проявляє відразу декілька видів агресії, причому вони постійно міняються, переходячи один в одного. Диференціацію різних видів агресії можна проілюструвати на такому прикладі: «Підліток 13 років уранці після конфлікту з батьком приходить у школу в роздратованому стані, у край невдоволення собою. Він кричить на сусідку по парті за те, що та не дає йому списати домашнє завдання з математики, і погрожує їй побоями. Під час уроку, коли вчителька робить йому зауваження, він огризається, грубить, потім, сівши на своє місце, незадоволено бурчить, з роздратуванням рве аркуш паперу із зошита. На перерві він бігає, голосно кричить, погрозами примушує товариша поділитися з ним пиріжком, замахується на дівчаток, які насміхаються над його «подвигами», нецензурно свариться. На іншій перерві ламає швабру, що стоїть у кутку біля шафи, перевертає урну з сміттям, а після уроків у вестибюлі наздоганяє сусідку по парті і боляче смикає її за косу – за

те, що не дала уранці списати».

У наведеному прикладі можна виділити наступні види агресії (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Види агресії

| Події | Види агресії |
|--|---|
| Після конфлікту з батьком приходить до школи в роздратованому стані, невдоволений собою | Реактивна аутоагресія |
| Кричить на сусідку по парті за те, що та не дає йому списати домашнє завдання з математики, і погрожує їй побоями | Пряма вербальна реактивна інструментальна гетероагресія |
| Під час уроку на адресу вчительки: огризається, грубить, потім, сівши на місце, голосно бурчить, з роздратуванням рве аркуш паперу | Пряма вербальна реактивна гетероагресія, потім непрямая фізична |
| На перерві бігає, голосно кричить, нецензурно лається | Пряма спонтанна вербальна гетероагресія |
| Погрозами примушує товариша поділитися з ним пиріжком | Пряма спонтанна інструментальна вербальна і експресивна гетероагресія |
| Замахується на дівчаток | Пряма реактивна експресивна цільова гетероагресія |
| Ламає швабру, що стоїть в кутку біля шафи, перевертає урну зі сміттям | Непряма спонтанна фізична гетероагресія |
| Після уроків боляче смикає за косу сусідку по парті | Пряма цільова реактивна фізична гетероагресія |

Простий підрахунок показує, що підліток проявляє переважно пряму реактивну вербальну і фізичну гетероагресію, тобто агресивно реагує на

навколишнє оточення переважно словами безпосереднім чином.

Отже, агресивна поведінка може варіюватися за ступенем інтенсивності і формами прояву: від демонстрації неприязні і недобррозичливості – до словесних образ (вербальна агресія) і до застосування грубої сили (фізична агресія). Типовий стан агресії характеризується гострим, часто афективним переживанням гніву, імпульсивною безладною активністю, злісністю, у ряді випадків бажанням на когось і навіть на чомусь «зірвати зло». Досить поширеним проявом агресії є грубість (у різних її формах). Агресивні дії можуть виступати як: засіб досягнення певної мети; спосіб психічної розрядки, задоволення блокованої потреби і переключення діяльності; спосіб задоволення потреби у владі і самоствердженні. Остання форма прояву агресії найбільш характерна для підліткового віку, коли відбувається перехід від дитинства до дорослості і загострюються пов'язані з цим суперечності розвитку.

1.3. Особливості агресивної поведінки в підлітковому віці

Підлітковий вік є одним із найскладніших етапів в онтогенезі людини. Головним його змістом є перехід від дитинства до дорослості. У цей період не тільки відбувається докорінна перебудова раніше сформованих психічних структур, але й виникають нові утворення, закладаються основи свідомої поведінки, викристалізовується загальна спрямованість етичних уявлень і соціальних установок особистості. Для цього етапу характерними є негативні прояви дитини, дисгармонійність у розвитку особистості, згортання раніше стабільної системи інтересів, протестний характер поведінки по відношенню до дорослих.

Підлітковий вік часто називають "важким", "критичним", "переломним". І це не випадково. У період від одинадцяти до чотирнадцяти років (± 2 роки) відбувається багаторівнева перебудова організму дитини, завершується формування особистості.

"Відбуваються зміни з боку мотиваційної сфери особистості - на ряді з навчальною мотивацією на перший план починає виступати потреба в спілкуванні з однолітками, засвоєння цінностей і норм підліткової сфери. Стосовно батьків виявляються ознаки реакції емансипації в діапазоні від відстоювання своєї точки зору по тим або інших питаннях, до втеч з будинку. У зв'язку з активним формуванням особистості в цей період загострюються особливості характеру".

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

Проблема росту дитячої агресії все більш активно обговорюється в родині, школі, суспільстві. Де джерела дитячої агресії? Як запобігти її прояві?

Серед причин агресивного поведіння підлітків ми можемо виділити як соціальні, котрі обумовлені соціальною напругою, психологічна невірноваженість усього суспільства, так і психологічну, зв'язану з віковими психологічними особливостями підліткового характеру, міжособистісними взаєминами дітей даної вікової групи. Однак дані причини настільки тісно пов'язані між собою, що можна говорити про соціально-психологічні причини агресивної поведінки підлітків, не розбираючи їх окремо. Ми розглянули лише деякі найбільш загальні причини.

"Криза соціальної системи, збільшення екологічної й економічної нестабільності, зміна в політичній ситуації - усе це відбилосся на свідомості почуттях і поведінні дітей, підлітків, молоді. У багатьох з них має місце катастрофи моральних ідеалів, дефіцит моральних почуттів.

Поляризація доходів, вільна торгівля привели молоде покоління до

користолюбства, хабарництва, шахрайства. Розгул злочинності, воля дій, поширення духовного цинізму, культ насильства на телеекранах і багато чого іншого створює негативне тло для аморального розвитку дітей і підлітків. У суспільстві, де висміюється ентузіазм і шляхетні вдачі, здійснюються акти вандалізму стосовно пам'ятників культури, а дорослі демонструють приклади непокори, стає усе суужніше виховувати зростаюче покоління.

Психологи відзначають, що в цілому в дітей збільшилася асоціальна спрямованість, вони стали набагато агресивніші, дошкульніші, швидко виходять зі стану рівноваги. Можна сказати, що діти відбивають у своєму характері всі ненормальності сучасного суспільства. [2]

Крім перерахованих вище причин агресивного поведіння підлітків ми вважаємо за необхідне вказати на деякі загальні психологічні причини агресії дітей підліткового віку. Насамперед, як відомо, до вікових психологічних особливостей належить акцентуація, що загострюється в цей період. Варто також виділити обумовлене віком прагнення до зростаючої фізичної активності, яка може виявлятися в задириливості, псуванні майна, руйнівних діях та інших формах агресії, які засуджуються суспільством.

Як було сказано нами вище, часто не формування і посилення агресивності сприяє характерна для даного віку потреба підлітка в самоствердженні. Якщо дана потреба переважає, то найбільш енергійні підлітки стають агресивними і прагнуть домінувати. Боротьба за лідерство в свою чергу базується на жорстокому підпорядкуванні одному і примусові інших. Лідер, як правило, утримує статус за допомогою насильства.

"Дитина підліткового віку прагне уваги, розуміння і довіри дорослих. Він намагається грати визначену соціальну роль не тільки серед однолітків, але і серед дорослих, тобто виявляє соціальну активність, але іноді дорослі стримують цю активність, у наслідку чого між дорослими і підлітком виростає психологічний бар'єр, що намагаються перебороти багато підлітків застосовуючи активну форму поведіння." [1]

Якщо підлітки не знаходять взаєморозуміння з оточуючими людьми - у

родині, то такі діти більш схильні до агресивного поведіння. У такий спосіб: родина є основним джерелом для одержання дітьми знань про моделі агресивного поведіння. Характер відносин між батьками, між батьками і дітьми, дисгармонія в родині, постійне агресивне поведіння батьків - усе це визначає агресивне поведіння дітей.

Розглядаючи дану проблему, нам стало відомо, що агресивність приносить підліткам тимчасове полегшення й у той час може змусити навколишніх звернути на нього увага, якщо він відчуває потребу в батьківській турботі.

Кризові моменти в поведінці частини підлітків, такі, як агресивність, жорстокість, підвищена тривожність, набувають стійкого характеру зазвичай у процесі стихійно-групового спілкування, що відбувається у різного роду підліткових компаніях. Слід зазначити, що в більшості випадків такі форми поведінки можна розглядати як компенсаторні реакції на неприйняття підлітків у світ соціально-значущих відносин дорослих, як форму спільного переживання незрозумілості ними.

Усі науковці сходяться у визнанні величезного значення, яке має для підлітка спілкування з однолітками. Реакція групування – одна з характерних особливостей підліткового віку. Група однолітків стабілізує уявлення дитини про себе і надає більше сил у протиставленні себе дорослим.

Важливість для підлітка його спілкування з однолітками нерідко приховує, відсовує на далекий план проблеми його взаємовідносин з дорослими [72]. Основним джерелом цих проблем є нерозуміння дорослими внутрішнього світу підлітків, їх переживань, мотивів, прагнень і цінностей. Упродовж усього підліткового віку потреба підлітків у тому, щоб дорослі, особливо батьки, визнали їх рівноправними в спілкуванні, виявляється фрустрованою, породжує численні і різноманітні конфлікти з батьками й учителями.

А.К. Осницький, аналізуючи агресивні прояви учнів підліткового віку, зробив висновок, що агресивні дії в цьому віці використовуються для

самоствердження і самореалізації [43]. Причина цього криється у потужному прагненні підлітка «бути дорослим» і одночасно обмеженості засобів, якими він володіє для подолання труднощів і самоствердження.

Н.Г. Самсонова стверджує, що «підліткова агресивність в міжособистісних стосунках частіше виконує просто демонстративну функцію» [64]. Це означає, що висловлювання підлітків зовні можна віднести до агресивних (з точки зору дорослої культури), але агресивний зміст у них не вкладається і партнерами ці дії як дійсно ворожі не сприймаються.

Підлітковий вік є періодом становлення характеру, тому однією з найбільш частих причин порушень поведінки в підлітковому віці є акцентуація характеру, описана в 1977 р. О.Є. Личко [31]. Він вважає, що підвищена емоційність, властива підлітковому віку, сприяє гострим афектним реакціям, які легко виникають на тлі акцентуації характеру. Залежно від типу акцентуації характеру виявляється схильність до різних типів афектних реакцій.

О.Є. Личко розглядав 4 типи афектних реакцій (станів крайньої емоційної напруги):

1. Агресивна (екстрапунітивна) реакція – агресія, що проявляється у вигляді руйнівних дій відносно речей або кривдників. Суть реакції – в розрядці афекту. Це агресія, спрямована на зовні.

2. Аутоагресивна (інтрапунітивна) реакція – нанесення самому собі ушкоджень. Агресія, спрямована на себе.

3. Імпунітивна реакція – розрядка афекту, відбувається шляхом втечі від психотравмуючої ситуації.

4. Демонстративна реакція – здійснення ряду вчинків і дій з метою звернення на себе уваги, пробудження співчуття.

Дослідники виокремлюють низку особливостей підліткової агресії:

висока афективна зарядженість;

імпульсивність реакцій на фрустраційну ситуацію;

нетривалість за часом;

недиференційована спрямованість реагування;
високий рівень готовності до агресії [14; 21; 64].

На жаль, система виховання дітей, сформована у суспільстві, не завжди враховує особливості особистісного становлення підлітків, в яких розвивається потреба в самостійності, самореалізації, позбавленні від опіки. Підліток прагне не просто уваги, а розуміння, довіри дорослих. Він хоче відігравати певну соціальну роль не тільки серед однолітків, але й серед старших. Однак дорослі досить часто ігнорують прагнення підлітків до самоствердження, продовжуючи ставитися до них, як до маленьких дітей, від яких очікується лише слухняність. У результаті між дорослими і підлітками виникає бар'єр нерозуміння, прагнучи подолати який, багато підлітків вдаються до агресивних форм поведінки.

Таким чином, агресивність у поведінці підлітків часто виникає як форма протесту проти нерозуміння дорослих, як результат незадоволеності своїм статусом у суспільстві. Водночас на розвиток агресивності підлітка можуть впливати також природні особливості його темпераменту, наприклад, збудливість і сила емоцій, що сприяють формуванню таких рис характеру, як запальність, дратівливість, нестриманість. Природно, що в стані фрустрації підліток з подібною психічною організацією шукає виходу внутрішній напрузі, у тому числі в бійці, зухвалості, лайці тощо. Крім того, агресія може бути зумовлена бажанням захистити себе або задовольнити свої потреби в ситуації, коли підліток не бачить іншого виходу, окрім бійки або словесних погроз. Тим більше, що для деяких підлітків участь у бійках, утвердження себе в очах оточуючих за допомогою кулаків є сталою лінією поведінки, що відображає норми, прийняті в певних соціальних групах.

Отже, у підлітковому віці через складність і суперечність внутрішніх і зовнішніх умов розвитку можуть виникати ситуації, які порушують нормальний хід особистісного становлення підлітків, створюючи об'єктивні передумови для виникнення і прояву агресивності.

Особливу увагу нам би хотілося приділити особистісним

характеристикам підлітків, що, на нашу думку, відіграють важливу роль у формуванні агресивної поведінки. До них ми відносимо високий рівень психопатизації, нестійкість емоційного стану, що виявляється у високій збудливості, депресивності, що і веде до високого рівня тривожності, замкненості, невпевненості в собі.

У такий спосіб ми прийшли до висновку, що виникнення агресії в підлітків лежить в основі незадоволенні життєво важливих для дитини потреб, таких як потреба в спілкуванні, самовираженні, самоствердженні. Виступає способом відреагувати і своєрідним захисним механізмом на несприятливу обстановку в родині і жорстоке відношення з боку батьків, досягнення значимої мети.

На закінчення хотілося б сказати, що існує думка про те, що в агресії є свої позитивні і негативні тенденції. Так, наприклад, вона може виявлятися в ініціативній активності або ворожості, неслухняності і відсічі. Агресивність у стані розвинути ініціативність, а так само зробити дитину наполегливою, недовірливою і боязкою.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

2.1. Організація і методи дослідження

Констатувальний етап нашого дослідження спрямувався на виявлення особливостей агресивної поведінки учнів підліткового віку. Дослідження проводилося на базі ЗОШ I-III ступенів № 20 Вінницької міської ради. У дослідженні взяли участь 168 учнів 4-9 класів.

Були поставлені такі завдання:

досліджувати форми агресії в підлітків різного віку і статі;

провести порівняльний аналіз агресивної поведінки та самооцінки в учнів 8-9-х та 10-11-х класів.

З цією метою використовувалися наступні методи і методики:

- Опитувальник Басса - Дарки;

- Проективна методика "Будинок - дерево - Людина" Експрес діагностика рівня самооцінки

- Вербальна методика самооцінка особистості

Розглянемо коротко ці методики.

З метою визначення причин і особливостей прояву агресивної поведінки у підлітковому віці ми провели емпіричне дослідження за допомогою **тест-опитувальника Басса-Дарки** [66], який дає змогу визначити схильність особистості до фізичної, непрямой, вербальної агресії та негативізму. Опитувальник А. Басса й А. Дарки є однією з найбільш популярних методик для дослідження агресивності як у закордонній так і у вітчизняній психології. Опитувальник має 75 стверджень і два варіанти відповідей на питання - "так" або "ні". Методика містить у собі 8 основних шкал і 2 інтегральні шкали. При складанні автори користувалися наступними принципами:

1) питання можуть відноситися тільки до однієї форми агресії;

2) питання складені таким чином, щоб найбільшою мірою послабити вплив суспільного схвалення відповіді на питання.

Опитувальник виявляє наступні прояви й форми агресивних і ворожих реакцій:

Основні шкали:

фізична агресія - використання фізичної сили проти іншої особи;

непряма агресія - агресія, непрямим образом спрямована на іншу особу;

роздратування - готовність до прояву негативних почуттів при найменшому порушенні (запальність, брутальність);

негативізм - опозиційна манера в поведженні від пасивного опору до активної боротьби проти стійких звичаїв, традицій, правил;

образа - заздрість і ненависть до навколишніх за дійсні й вигадані дії;

підозрілість - від недовіри й обережності до переконання в тому, що інша особа планує й приносить шкоду;

вербальна агресія - вираження негативних почуттів як через форму (лемент, вереск), так і через зміст словесних відповідей (прокляття, погрози, лайки);

почуття провини - виражає можливе переконання суб'єкта в тому, що він є поганою людиною, що надходить зло, а також відчуття ним каяття совісті.

Інтегральні шкали:

індекс агресивності - ФА (фізична агресія) + ВА (вербальна агресія) + Р (драгівливість) / 3

індекс ворожості - О (образа) + П (підозрілість) / 2.

Проективна методика "Будинок - Дерево - Людина" складається з інструкції, завдання, бланка і ключа. Вважається, що взаємодії між будинком, деревом і людиною являє собою зорову метафору. Якщо пустити весь малюнок у хід, то цілком можливо помітити те, що дійсно відбувається в нашому житті. Особливим способом інтерпретації є порядок, у якому виконується малюнок будинку, дерева і людини. Якісний аналіз малюнків проводиться з урахуванням їх формальних і змістовних аспектів. Інформативними формальними ознаками малюнка вважаються, наприклад,

розташування малюнка на листі паперу, пропорції окремих частин малюнка, його величина, стиль розфарбування, сила натиску олівця, стирання малюнка або його окремих частин, виділення окремих деталей. Змістовні аспекти включають у собі особливості, положення і настрої намальованого об'єкта.

Для аналізу малюнків використовуються три аспекти оцінки - деталі малюнків, їх пропорції і перспективи. Вважається, що деталі малюнка представляють усвідомлення і зацікавленість людини в повсякденній життєвій ситуації. Випробуваний може показати у своєму малюнку, які деталі мають для нього особисту значущість, двома способами: позитивним (якщо під година роботи над малюнком дитина підкреслює або стирає деякі деталі малюнка, а також якщо вона повертається до них) або негативним (якщо пропускає основні деталі об'єктів, що малюються). Інтерпретація таких значущих деталей або комплексів деталей може виявити деякі конфлікти, страхи, переживання. Але інтерпретувати значення таких деталей слід з урахуванням цілісності всіх малюнків, а також у співпраці з тим, що малює, оскільки символічне значення деталей часто буває індивідуально. Наприклад, відсутність таких основних деталей людини, як рот або очі, може вказувати на певні труднощі в людському спілкуванні або його заперечення.

Пропорції малюнка іноді відображають психологічну значущість, важливість і цінність мов, ситуації або відносини, які безпосередньо або символічно представлені в малюнку будинку, дерева і людини. Пропорція може розглядатися як відношення цілого малюнка до даного простору паперу або як відношення однієї частини цілого малюнка до іншої. Наприклад, дуже маленький малюнок людини може показати почуття неадекватності суб'єкта в його психологічному оточенні.

Перспектива показує більш складні відношення людини до її психологічного оточення. При оцінці перспективи увага звертається на положення малюнка на листі по відношенню до глядача (погляд зверху або знизу), взаємне розташування окремих частин малюнка, рушення намальованого об'єкта.

Для кількісної оцінки тесту БДЛ загальноприйняті якісні показники згруповані в наступні симптомокомплекси:

- 1) незахищеність,
- 2) тривожність,
- 3) недовір'я до собі,
- 4) почуття неповноцінності,
- 5) ворожість,
- 6) конфлікт (фрустрація),
- 7) труднощі в спілкуванні,
- 8) депресивність.

Кожний симптомокомплекс складається з ряду показників, які оцінюються балами. Як що показник відсутній, ставитися нуль у всіх випадках, присутність деяких ознак оцінюється в залежності від міри вираженості. При наявності більшості ознак ставитися 1 або 2 бали в залежності від значущості даної ознаки в інтерпретації окремого малюнка, або всій цілісності малюнків тесту. Наприклад, відсутність основних деталей особи: очей, носа або рота - 2 бали (симптомокомплекс "труднощі в спілкуванні"), факт зображення людини в профіль у тому ж симптомокомплексі 1 бал. Вираженість показує сума балів всіх показників даного симптомокомплексу.

Самооцінка підлітків визначалася за допомогою методики **«Знаходження кількісного вираження рівня самооцінки»** за С. А. Будасі.

Обладнання: слова, що характеризують окремі якості особистості. Зразок списку слів наведено в Додатку.

Порядок дослідження:

Випробуваний уважно переглядає список слів, що характеризують окремі якості особистості. На основі запропонованого списку респондент виписує у другу колонку таблиці 20 значущих властивостей особистості, з яких 10 описують ідеальну з погляду досліджуваного людину, а інші 10 – негативні, тобто ті, які ні в якому разі не повинні бути в ідеалі.

Після того, як заповнена друга колонка таблиці, досліджуваний починає ранжувати якості. Він повинен описати себе таким чином, щоб на першому місці колонки №1 стояло якість, що йому притаманна найбільше, на другому місці – властива, але менше, ніж якість, яка записана під №1 і т. д. Під номером 20 має стояти та якість, яка досліджуваному властива менш за все. Черговість позитивних і негативних якостей в даному випадку не враховується. Головне – максимально достовірно описати себе.

Після того, як виконаний цей етап роботи, досліджуваний повинен описати свій ідеал людини, поставивши на перше місце в колонці якість, що, на його погляд, має бути виражена у ідеальній людини найбільше, на другому – виражена, але менше, ніж перша і т. д. Під № 20 має стояти та якість, яка в ідеалі практично не повинна бути. Для заповнення цієї колонки таблиці досліджуваний повинен працювати тільки зі словами з колонки №2. (Колонку №1 з описом себе досліджуваний повинен закрити аркушем паперу на час заповнення колонки №2).

При обробці результатів підраховується коефіцієнт рангової кореляції за Спірменом, який відображає узгодженість між Я-реальним і Я-ідеальним респондента і дозволяє судити про рівень самооцінки.

Отриманий показник r (коефіцієнт кореляції) порівнюється з психодіагностичною школою, на підставі чого робиться висновок про рівень самооцінки. Значення r будуть знаходитися в межах $[-1; +1]$.

- якщо r знаходиться в межах $[-1; 0]$, то це свідчить про неприйняття себе, про заниження самооцінки за невротичним типом;
- якщо $r = 0,1; 0,2; 0,3$, то самооцінка занижена;
- якщо $r = 0,4; 0,5; 0,6$, то самооцінка адекватна;
- якщо $r = 0,7; 0,8; 0,9$, то самооцінка завищена;
- якщо $r = 1$, то самооцінка завищена за невротичним типом.

Отримані під час дослідження дані оброблялися з використанням методів математичної статистики.

2.2. Особливості прояву різних форм агресії у підлітків

Аналіз результатів, отриманих за допомогою тест-опитувальника Басса-Дарки, свідчить, що для дітей 10–11-річного віку найбільш характерна фізична і найменше – непрямая агресивність. Причому вербальна агресивність і негативізм проявляються у них однаковою мірою. У підлітків 12–13 років найбільш вираженим стає негативізм (64%), спостерігається також зростання проявів фізичної і вербальної агресивності, в той час як непрямая агресивність, хоча й посилюється порівняно з молодшим підлітковим віком, все ж таки менш виражена. У 14–15-річних підлітків на перший план виходить вербальна агресивність (72%), яка на 20% перевищує показники 12–13 років і майже на 30% – 10–11 років. Фізична і непрямая агресивність, як і рівень негативізму, зростають у цьому віці не так суттєво.

Загалом протягом усього підліткового періоду спостерігається чітко виражена тенденція зростання усіх форм прояву агресії від молодшого до старшого підліткового віку (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Прояв різних форм агресії у підлітків 10–15 років (у %)

| № | Вікові групи | Форми агресії | | | |
|----|-----------------------|---------------|---------|-----------|------------|
| | | фізична | непряма | вербальна | негативізм |
| 1. | 10–11- літні підлітки | 49 | 32 | 44 | 45 |
| 2. | 12–13- літні підлітки | 56 | 58 | 51 | 64 |
| 3. | 14–15- літні підлітки | 61 | 51 | 72 | 65 |

Якщо у 10–11-річних дітей переважають фізичні форми агресії, то у міру дорослішання в 14–15 років на перший план виходять її вербальні форми (з 44% в 10 років до 51% у 12–13 років і, нарешті, 72% в 14–15 років). Крім того, домінуючого значення у старшому підлітковому віці набуває не фізична агресія, як у 10–11-річних дітей, а негативізм. При цьому негативізм зростає у міру дорослішання дітей особливо швидкими темпами (з 45% в 10 років до

64% в 12-13 років і 65 % у 15 років).

Отримані нами результати свідчать про суттєві відмінності у формах прояву агресії між хлопчиками і дівчатками підліткового віку (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Прояв різних форм агресивної поведінки у хлопчиків і дівчаток
підліткового віку (у %)**

| № | Форми агресії | Вік і стать підлітків | | |
|----|---------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| | | 10–11 років хлопчики / дівчатка | 12–13 років хлопчики / дівчатка | 14–15 років хлопчики / дівчатка |
| 1. | Фізична | 70/30 | 59/38 | 61/59 |
| 2. | Непряма | 40/25 | 49/41 | 39/59 |
| 3. | Вербальна | 62/38 | 52/49 | 81/60 |
| 4. | Негативізм | 68/36 | 69/62 | 82/52 |

Фізична агресія виявляється у 60–70% хлопчиків, тоді як у дівчаток вона спостерігається лише у 30–56%. Варто також відмітити, що у хлопчиків з віком відбувається деяке загасання фізичної агресивності – з 70% в 10–11 років до 60% в 14–15 років, у той час як у дівчаток, навпаки, спостерігається її зростання: з 30% в 10–11 років до 38% в 12–13 років і 56% в 14–15 років.

Вербальна агресивність виявляється у 62–82% хлопчиків і 38–60% дівчаток. При цьому в 12–13 років у хлопчиків відбувається зниження рівня вербальної агресивності, тоді як у дівчаток цей процес має тенденцію до збільшення: 38% в 10-11 років, 49% в 12-13 років і 60% в 14–15 років.

Негативізм значно сильніше виражений у хлопчиків (68–82%), ніж у дівчаток (36–60%). При спаді непрямой агресивності хлопчиків (від 10 до 15 років) відбувається її зростання у дівчаток – з 25% в 10–11 років до 59% в 14–15 років.

Найбільшою агресивністю відрізняються 10–11-річні підлітки-хлопчики, в яких переважає фізична агресивність (70%). Проте до 14–15 років у

хлопчиків на перший план виходять вербальні форми агресивності (81%) і негативізм (82%). При цьому фізична агресивність знижується до 61%, а непряма – до 39%.

На відміну від хлопчиків у дівчаток з віком істотно зростають прояви фізичної агресії – з 30% в 10–11 років до 56% в 14–15 років. Підвищується також непряма агресивність (з 25% в 10–11 років до 59% в 14–15 років) і вербальна агресивність (з 38% в 10–11 років до 49% в 12–13 років і 60% в 14–15 років). Разом з тим у дівчаток дещо спадають при переході з другої на третю стадію підліткового віку (з 13 до 14–15 років) прояви негативізму – з 62 до 52%.

Нас зацікавили високі показники виразності „фізичної” агресії та „роздратованості” у хлопчиків та „вербальної” у дівчат. На малюнках 2, 3, 4 ми зобразили шкали рівневого оцінювання цих показників.



Рис. 2.1. Шкала рівневого оцінювання фізичної агресії хлопчиків 9-х класів.

84 - середнє значення „фізичної” агресії у хлопців

14 - кількісний показник ступеню „розсіювання” фізичної агресії у хлопців 9-х класів.



Рис. 2.2. Шкала рівневого оцінювання показників „роздратованості” у хлопчиків 9-х класів.

70 - середнє значення „роздратованості” хлопців
 20 - кількісний показник ступеню „розсіювання” „роздратованості”
 хлопців 9-х класів.



Рис. 2.3. Шкала рівневого оцінювання показників вербальної агресії у дівчат 9-х класів.

70 - середнє значення „вербальної” агресії
 14 - кількісний показник ступеню „розсіювання” „вербальної” агресії у дівчат.

Спираючись на отримані дані, ми можемо стверджувати про те, що хлопці більш ніж дівчата схильні до „фізичної” агресії та „роздратованості”. Це говорить про те, що хлопці даної вибірки здатні використовувати силу, а також, з її допомогою стверджуватися у групі однолітків. Також, хлопці схильні до роздратування, запальності, різкості, брутальності при найменшому порушенні - все це, також, може спровокувати „фізичні” дії з боку підлітків.

У дівчат в свою чергу має місце високий рівень „вербальної” агресії. Це говорить про те, що вони виражають негативні почуття у виді сварок, лементу, сарказму, а також погроз.

Досить цікавим нам стає питання про те, чи має місце статеве розходження в ступені виразності по показникам агресивності у школярів старшого підліткового віку. Для того, щоб визначити чи мають ся ці розходження і наскільки вони виражені нами було сформовано дві вибірки порівняння ступеня виразності даних форм агресивності, що властиві кожній з цих груп. Результати цього порівняння графічно представлені на малюнку 5.

Для розглядання ступеня вірогідності розходжень деяких форм агресивного поведіння між хлопчиками і дівчатами нами був використаний критерій Стюдента (t - критерій). Цей критерій заснований як би на оцінці загальних частин двох статистичних сукупностей, тобто містить у собі „вимір” різниці середніх значень і їхніх розкид.

Отримані нами дані дозволяють говорити про те, що між групами має місце статистично достовірні розходження на ($p \leq 0,01$) по показниках „фізичної” агресії хлопчиків і по показниках „почуття провини” у дівчинах. Це свідчить про те, що хлопчики схильні вирішувати виникаючі питання, конфлікти за допомогою фізичної сили, що так само часто зміцнює їхні позиції в колі однолітків. Можливо на неусвідомленому рівні, хлопці за допомогою своєї сили прагнуть до захисту від групового тиску.

Перевага дівчат по шкалі „почуття провини”, дозволяє говорити про те, що багато дівчат даної вибірки вважають себе „поганими” людьми, або усвідомлюють те, що в деяких випадках діють недобре стосовно інших людей, але не бажають впізнавати це, не перестають виявляти свою агресивність.

Аналізуючи досить виражені результати хлопців по шкалі „непряма” агресія, ми бачимо, що розходження між показниками статистично достовірні на ($p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що хлопчики схильні використовувати стосовно навколишніх неупорядковані вибух люті: образи, сарказм, іронію - тим самим прагнути понизити статус навколишніх у вербальній формі.

Нам стало відомо, що статеві розходження не обмежуються, власне, статевими характеристиками й особливостями психосексуального розвитку. Дівчинки дозрівають набагато раніше хлопців, наприклад. Так, у підлітковому віці процес психосексуального розвитку дівчинок починається на два роки раніш, ніж у хлопців і триває протягом 3 - 4, а не 4 - 5 років [24].

Хлопчики, не дивлячись на те, що вони фізично сильніше дівчинок, мають набагато більшу чутливість до впливу як фізичних так і психологічних факторів.

Не випадково в хлопчиків частіше чим у дівчинок зустрічаються психічні порушення.

Не випадково дані психологів різних країн світу свідчать про те, що агресивне поведіння набагато частіше зустрічається в хлопців чим у дівчат, а випадки антигромадських вчинків знаходяться в співвідношення 10:1. Справа в тому, що психологічні розходження хлопчиків і дівчат визначається як статевими особливостями, так і специфікою прояву характерних типів чоловічності і жіночності, обумовлені впливом соціальних факторів, рівнем розвитку суспільства.

Наприкінці даного розділу, спираючись на отримані нами експериментальні дані, ми можемо зробити висновок про те, що ступінь виразності різних форм агресивної поведінки істотно різна. Так само ми визначили, що має місце істотні статеві розходження в ступені виразності. Так, у хлопчиків спостерігається тенденція до прояву „фізичної” агресії, „роздратованості” та „підозрілості”, що істотно відрізняє їх від дівчинок. Дівчинки, у свою чергу, більш схильні до прояву „вербальної” агресії і відчуттю „почуття провини”. Це зв’язано не тільки з біологічними особливостями, але і із соціально-культурними сторонами. Тобто, за зовнішньою брутальністю хлопчиків і скритністю дівчинок криється складна картина статево вікових розходжень їхнього розвитку і відбивається в тому числі й у характері агресивності підлітків, її прояву.

Для рівневого оцінювання ступеня виразності тих або інших форм агресивності конкретних підлітків нами були побудовані шкали рівневого оцінювання ступеня виразності агресивних проявів.

Отже, у прояві різних форм агресивності в підлітковому віці спостерігаються суттєві статево-рольові відмінності, які необхідно враховувати під час корекційної роботи з дівчатками і хлопчиками.

Для подальшого вивчення прояву агресії у підлітків ми проводили проєктивну методику "Будинок. Дерево. Людина" Особливий акцент у методиці "БДЛ" ми зробили на таких симптомокомплексах:

- Аутоагресія
- Ворожість
- Конфліктність
- Складності в спілкуванні.

Розглянуті симптомокомплекси відбиті в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Симптомокомплекси тесту «будинок, дерево, людина»

| № | Симптом | Бали |
|-------------------------------------|---|------------|
| Симптомокомплекс Аутоагресія | | |
| 1 | Дуже слабка лінія малюнка | 0; 1; 2; 3 |
| 2 | Будинок з краю листа | 0; 1; 2 |
| 3 | Будинок, що руйнується | 0; 1 |
| 4 | Дуже маленькі двері | 0; 1; 2; 3 |
| 5 | Самовиправдальні обмовки при малюванні, прикриття малюнка рукою | 0; 1 |
| 6 | Дуже маленька дитина | 0; 1; 2 |
| 7 | Дерево вмерле від гнилля | 0; 1; 2; 3 |
| 8 | Малюнок дуже маленький | 0; 1; 2; 3 |
| 9 | Відсутні ноги, руки | 0; 1 |
| 10 | Руки за спиною | 0; 1 |
| 11 | Непропорційно короткі руки, вузькі плечі | 0; 1 |
| 12 | Інші можливі ознаки | 0; 1; 2; 3 |
| Симптомокомплекс Ворожість | | |
| 1 | Відсутність вікон | 0; 1 |
| 2 | Будинок обнесено ґратами | 0; 1 |
| 3 | Відсутність дверей | 0; 1 |
| 4 | Дерево з краю листа | 0; 1 |
| 5 | Гілки двох вимірювань, як пальці | 0; 1 |
| 6 | Зворотний профіль дерева, людини | 0; 1 |
| 7 | Оскал, видні зуби | 0; 1 |
| 8 | Агресивна позиція людини | 0; 1; 2; 3 |

| | | |
|--|---|------------|
| 9 | Руки стиснуті в кулаки | 0; 1 |
| 10 | Довгі, гострі пальці | 0; 1; 2; |
| 12 | Інші можливі ознаки | 0; 1; 2; 3 |
| Симптомокомплекс Конфліктність | | |
| 1 | Обмеження простору | 0; 1; 2; 3 |
| 2 | Перспектива знизу (погляд черв'яка) | 0; 1; 2; 3 |
| 3 | Перемалювання об'єкта | 0; 2 |
| 4 | Відмову малювати який-небудь об'єкт | 0; 2 |
| 5 | Дерево, як два дерева | 0; 2 |
| 6 | Явна невідповідність якості однієї з малюнків | 0; 2 |
| 7 | Суперечність малюнка і висловлювання | 0; 1; 2; 3 |
| 8 | Підкреслена талія | 0; 1; 2; 3 |
| 9 | Дві людини | 0; 3 |
| 10 | При малюванні виражає своє невдоволення | 0; 1; 2 |
| 11 | Відсутність сурми на даху | 0; 1 |
| 12 | Інші можливі ознаки | 0; 1; 2; 3 |
| Симптомокомплекс Труднощі спілкування | | |
| 1 | Відсутність дверей | 0; 3 |
| 2 | Дуже маленькі двері | 0; 1 |
| 3 | Відсутність вікон | 0; 1 |
| 4 | Зайво закриті вікна | 0; 3 |
| 5 | Виділена особа | 0; 1; 2 |
| 6 | Особа, намальована останньою | 0; 1 |
| 7 | Відсутність основних деталей особи | 0; 1; 2 |
| 8 | Людина, намальована схематично, з паличок | 0; 1 |
| 9 | Будинок, людина в профіль | 0; 1 |
| 10 | Двері без ручки | 0; 1 |
| 11 | Висловлювання про намальовану людину як про самотнє, без друзів | 0; 1 |
| 12 | Інші можливі ознаки | 0; 1; 2; 3 |

Де:

0 - Відсутність ознаки;

1 - Ознака виражена слабо;

2 - Ознака виражена в неповній мірі;

3 - Ознака виражена в повній мірі.

Проаналізувавши малюнки підлітків, ми маємо можливість представити результати у вигляді зведеної таблиці, де вказана кількість досліджуваних, віднесених до тих чи інших рівнів.

Таблиця 2.5

| Групи | Аутоагресія | | | Ворожість | | | Конфліктність | | | Труднощі в спілкуванні | | |
|------------------|-------------|---|---|-----------|---|----|---------------|---|----|------------------------|---|----|
| | В | С | Н | В | С | Н | В | С | Н | В | С | Н |
| Контрольна | 12 | 6 | 7 | 6 | 8 | 11 | 7 | 8 | 10 | 5 | 7 | 13 |
| Експериментальна | 9 | 7 | 9 | 10 | 9 | 6 | 11 | 7 | 7 | 6 | 6 | 13 |

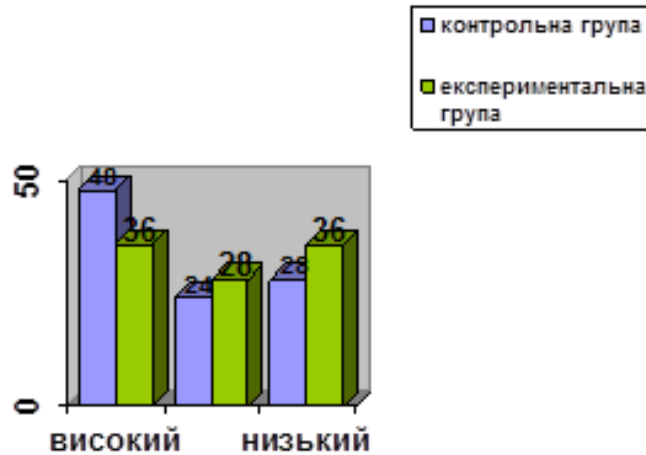
Аналізуючи дані, представлені в таблиці, ми можемо стверджувати, що підлітки експериментальної групи мають більш високі показники по всім симптомокомплексам на відміну від підлітків контрольної групи. Серед учнів 8-9-х класів переважає такий симптомокомплекс як ауто агресія. Він відмічається в 48% наших досліджуваних (12 підлітків). У підлітків експериментальної групи найбільш виражені такі симптомокомплекси, як конфліктність та ворожість. Вони спостерігаються в 11 та 10 наших досліджуваних відповідно. Це складає 44% та 40% від всіх досліджуваних. Про це можна свідчити на основі таких ознак в малюнку, як агресивна позиція людини, оскал зубів в неї, руки стиснуті в кулаки. На малюнку дерева гілки дуже гострі, схожі на штики або кігті. Будинку на малюнку притаманна така ознака, як відсутність вікон або дверей, сам будинок обнесено ґратами. На другому місці в цієї групи - аутоагресія - 36% (9 підлітків). На малюнках це виражається в зображенні зруйнованого будинку, в гнитті дерева, в малюванні людини, що знаходиться в небезпечній ситуації.

Друге місце в контрольній групі займає конфліктність. Вона спостерігається у 28% підлітків (7 школярів). На третьому ворожість, яка складає 24% (6 школярів). Далі іде такий симптомокомплекс, як труднощі в спілкуванні -20% (5 школярів).

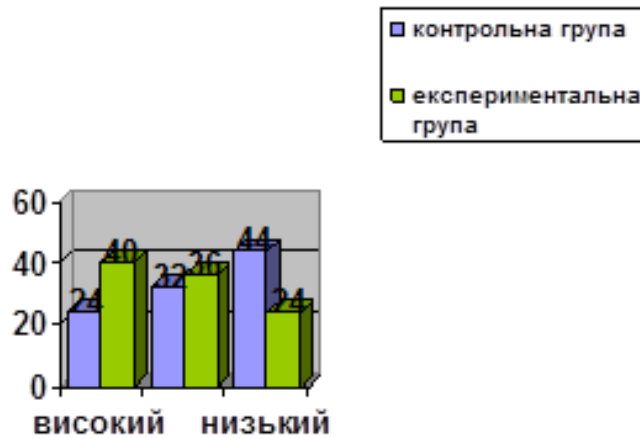
В експериментальній групі симптомокомплекс «Труднощі в спілкуванні» складає 24% високих показників.

Ці показники ми можемо представити у вигляді графіка.

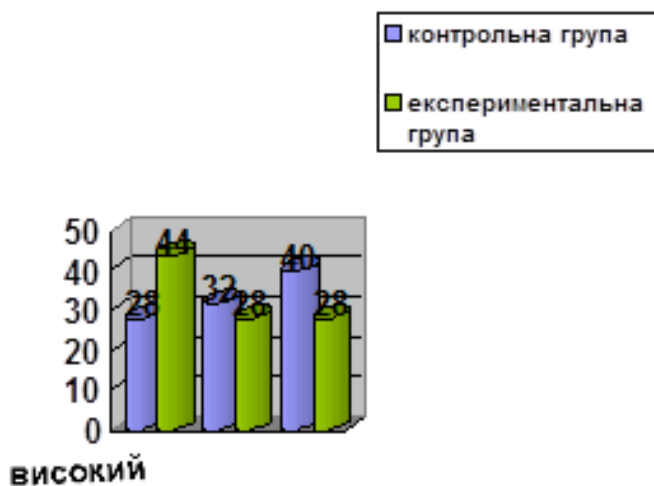
Гістограма 1. Аутоагресія



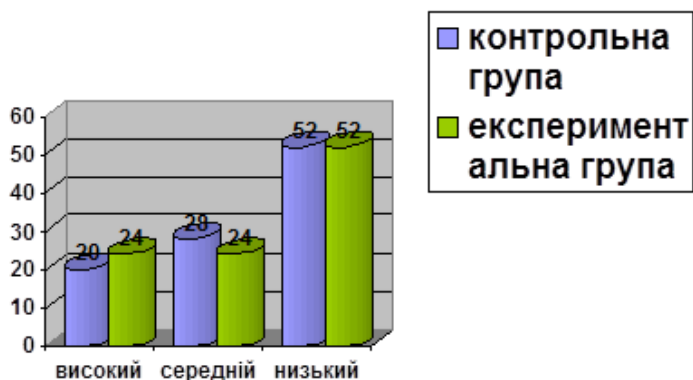
Гістограма 2. Ворожість



Гістограма 3. Конфліктність



Гістограма 4. Труднощі в спілкуванні



По виявленню рівня самооцінки ми провели методики: вербальна діагностика самооцінки особистості та експрес-діагностика рівня самооцінки.

Таблиця 2.6

Форми прояву самооцінки (контрольна група)

| П.І. | Вербальна діагностика самооцінки особистості | | | Експрес-діагностики рівня самооцінки | | |
|-------|--|----|----|--------------------------------------|----|---|
| | В | С | Н | В | С | Н |
| Е.О. | | 29 | | | 26 | |
| Б.С. | | | 46 | | 28 | |
| Р. Е. | | 27 | | 7 | | |
| К.Ю. | 14 | | | 9 | | |

| | | | | | | |
|-------|----|----|----|---|----|----|
| С.В. | 23 | | | | 21 | |
| М.Р. | | 42 | | | 24 | |
| Т. А. | | 30 | | | 18 | |
| К.А. | 24 | | | 7 | | |
| Р.М. | | 35 | | | 12 | |
| Л.А. | | 39 | | | 27 | |
| К.О. | 9 | | | 6 | | |
| Я.О. | | 34 | | | 14 | |
| О.С. | | 43 | | | | 30 |
| К.В. | | | 72 | | | 32 |
| П.Т. | | 28 | | 8 | | |
| К.І. | 12 | | | 9 | | |
| М.Т. | | 32 | | | 19 | |
| Б.О. | | | 52 | | | 29 |
| Х.Т. | | 45 | | | | 29 |
| Д.В. | | 42 | | | 21 | |
| М.І. | | 31 | | | 17 | |
| Я.Е. | 17 | | | 9 | | |
| К.І. | | 29 | | 8 | | |
| М.А. | | 42 | | | 11 | |
| Т.С | 19 | | | 8 | | |

Таблиця 2.7

Форми прояву самооцінки (експериментальна група)

| П.І. | Вербальна діагностика самооцінки особистості | | | Експрес-діагностики рівня самооцінки | | |
|------|--|----|----|--------------------------------------|---|----|
| | В | С | Н | В | С | Н |
| О.А | | 37 | | 8 | | |
| С.М. | | | 44 | | | 39 |
| Д.А. | | 26 | | 7 | | |

| | | | | | | |
|------|----|----|-----|----|----|----|
| К.А. | | 39 | | | 12 | |
| О.Ю. | 22 | | | 9 | | |
| В.І. | | 45 | | | | 32 |
| В.Т. | 22 | | | 7 | | |
| Г.А. | | | 74 | | | 30 |
| А.С. | 17 | | | | 23 | |
| Ж.О. | | 42 | | | 25 | |
| М.В. | | | 62 | | | 29 |
| С.О. | | 34 | | | 17 | |
| К.Д. | | 41 | | | 14 | |
| Г.Я. | 24 | | | 10 | | |
| Ж.Г. | | 42 | | | 21 | |
| Б.І. | | | 49 | | 11 | |
| Б.Л. | | | 92 | | | 43 |
| А.Т. | | 27 | | | 27 | |
| С.Е. | | 41 | | | 12 | |
| Р.Е. | 19 | | | 7 | | |
| С.Є. | | 32 | | | 15 | |
| Т.Р. | | | 101 | | | 54 |
| О.А. | | 45 | | | | 29 |
| Г.Д. | 15 | | | 10 | | |
| М.С. | | 29 | | | 28 | |

Позначення в таблиці:

В - високий рівень самооцінки

С - середній рівень самооцінки

Н - низький рівень самооцінки

Таблиця 2.8

Процентні показники форм прояву самооцінки (контрольна група)

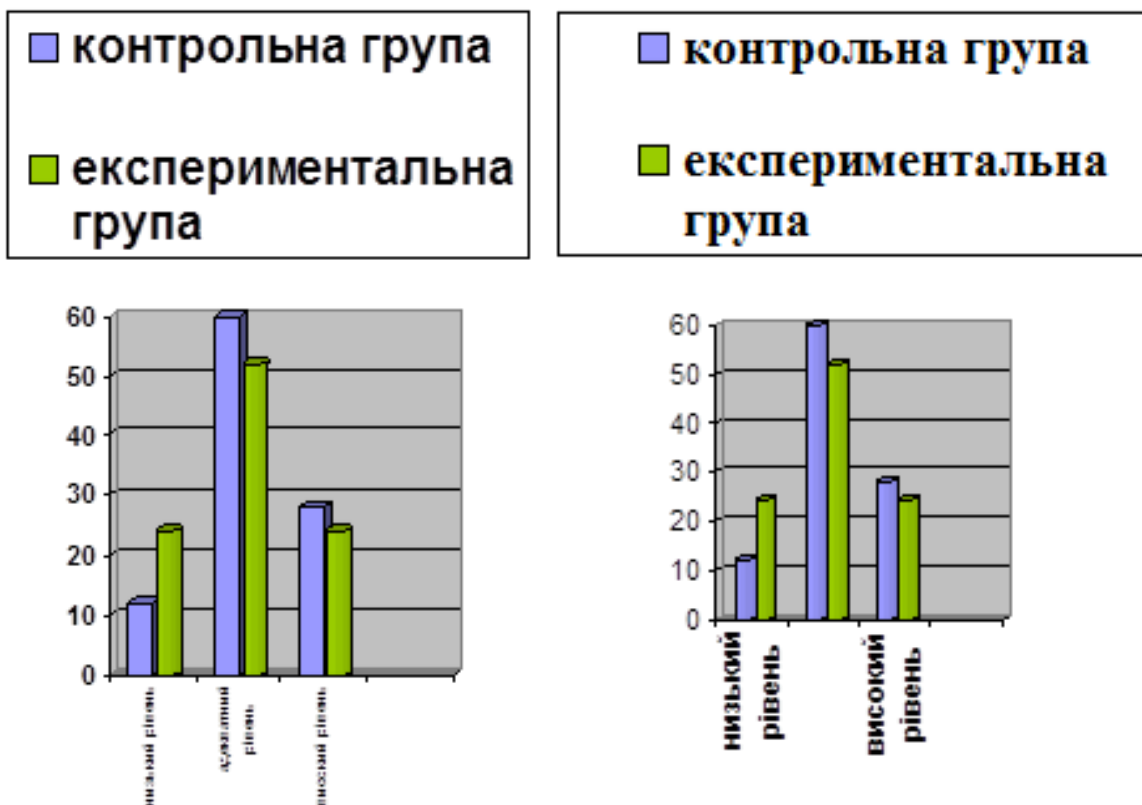
| П.І. | Вербальна діагностика самооцінки особистості | | | Експрес-діагностики рівня самооцінки | | |
|-------|--|------|------|--------------------------------------|------|------|
| | В | С | Н | В | С | Н |
| Е.О. | | 22,6 | | | 43,3 | |
| Б.С. | | | 36 | | 43,6 | |
| Р. Е. | | 21 | | 11,6 | | |
| К.Ю. | 11 | | | 15 | | |
| С.В. | 18 | | | | 35 | |
| М.Р. | | 32,8 | | | 40 | |
| Т. А. | | 23,4 | | | 30 | |
| К.А. | 18,75 | | | 11,6 | | |
| Р.М. | | 27,3 | | | 20 | |
| Л.А. | | 30,4 | | | 45 | |
| К.О. | 7 | | | 10 | | |
| Я.О. | | 28,5 | | | 23,3 | |
| О.С. | | 33,5 | | | | 50 |
| К.В. | | | 56,3 | | | 53,3 |
| П.Т. | | 21,8 | | 13,3 | | |
| К.І. | 12 | | | 15 | | |
| М.Т. | | 25 | | | 31,6 | |
| Б.О. | | | 40,6 | | | 48 |
| Х.Т. | | 35 | | | | 48 |
| Д.В. | | 32,8 | | | 35 | |
| М.І. | | 24 | | | 28,3 | |
| Я.Е. | 13,2 | | | 15 | | |
| К.І. | | 22,6 | | 13,3 | | |
| М.А. | | 32,8 | | | 18,3 | |
| Т.С | 14,8 | | | 13,3 | | |

Таблиця 2.9

Процентні показники форм прояву самооцінки (експериментальна група)

| П.І. | Вербальна діагностика самооцінки особистості | | | Експрес-діагностики рівня самооцінки | | |
|------|--|-------|------|--------------------------------------|------|------|
| | В | С | Н | В | С | Н |
| О.А | | 29 | | 13,3 | | |
| С.М. | | | 44,3 | | | 65 |
| Д.А. | | 20,3 | | 11,6 | | |
| К.А. | | 30,5 | | | 20 | |
| О.Ю. | 17 | | | 15 | | |
| В.І. | | 35 | | | | 53,3 |
| В.Т. | 17 | | | 11,6 | | |
| Г.А. | | | 57,8 | | | 50 |
| А.С. | 13,3 | | | | 38,3 | |
| Ж.О. | | 32,8 | | | 41,6 | |
| М.В. | | | 48,4 | | | 48,3 |
| С.О. | | 26,5 | | | 28,3 | |
| К.Д. | | 32,8 | | | 23,3 | |
| Г.Я. | 18,75 | | | 16,6 | | |
| Ж.Г. | | 32,8 | | | 35 | |
| Б.І. | | | 38,3 | | 18,3 | |
| Б.Л. | | | 71,8 | | | 71,6 |
| А.Т. | | 21 | | | 45 | |
| С.Е. | | 32 | | | 20 | |
| Р.Е. | 14,9 | | | 11,6 | | |
| С.Є. | | 25 | | | 25 | |
| Т.Р. | | | 79 | | | 90 |
| О.А. | | 35, 2 | | | | 48,3 |
| Г.Д. | 11,7 | | | 16,6 | | |
| М.С. | | 48,3 | | | 46,6 | |

Згідно з даними таблиць побудована гістограма



На гістограмі ми бачимо що по методиці вербальна діагностика самооцінки особистості контрольна група отримала наступні результати:

- низький рівень отримало 12% учнів;
- середній (адекватний) рівень отримало 60% учнів;
- високий - 28% учнів.

А експериментальна отримала:

- низький - 24%;
- середній - 52%;
- високий - 24%.

За методикою експрес-діагностика рівня самооцінки учні контрольної групи отримали такі результати:

- низький - 16%;
- середній - 48%;
- високий - 36% учнів.

А в експериментальній групі були отримані наступні результати:

- низький - 28%;
- середній - 44%;
- високий - 28% учнів.

Підлітки з низькою самооцінкою не впевнені у собі, не можуть реалізувати свої здібності, у них виникають конфлікти через надмірну їх критичність. Вони дуже вимогливі до себе та інших. Такі підлітки не ставлять перед собою важко досягнутої мети, обмежуються рішенням повсякденних завдань

У підлітків з середньою (адекватною) самооцінкою спостерігається співвідношення своїх можливостей та здібностей, достатньо критичне відношення до себе, прагнення реально дивитися на свої невдачі та успіхи, які можливо здійснити на ділі. До оцінки досягнутого підходять не тільки зі своєї точки зору, але й намагаються передбачати, як до цього відносяться інші люди.

У підлітків з високою самооцінкою простежується що вони цінують, поважають себе, задоволені собою.

Після проведення усіх методик нами була проведена кореляція між самооцінкою та агресивністю у підлітків (контрольна група)

Таблиця 2.10

Кореляція між самооцінкою та агресивністю підлітків (контрольна група)

| № п/п | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------|--------|--------|---------|---------|---------|--------|---------|---------|---------|---------|
| 1. | 1 | - 0,09 | 0,02 | - 0,09 | 0,13 | - 0,01 | 0,16 | 0,18 | 0,08 | 0,2 |
| 2. | - 0,09 | 1 | 0,04 | - 0,1 | 0,32 | 0,1 | - 0,08 | - 0,13 | 0,09 | - 0,11 |
| 3. | 0,02 | 0,04 | 1 | - 0,41 | - 0,22 | 0,05 | 0,47* | - 0,08 | 0,27 | - 0,05 |
| 4. | - 0,09 | - 0,1 | - 0,41* | 1 | - 0,02 | 0,2 | - 0,34* | - 0,14 | 0,32 | 0,21 |
| 5. | 0,13 | 0,32 | - 0,02 | - 0,02 | 1 | 0,24 | 0,02 | - 0,35* | - 0,26 | 0,06 |
| 6. | - 0,1 | 0,1 | 0,05 | 0,2 | 0,24 | 1 | - 0,14 | - 0,28 | 0,31 | 0,45* |
| 7. | 0,16 | - 0,08 | 0,47* | - 0,34* | 0,02 | - 0,14 | 1 | 0,13 | - 0,47* | - 0,34* |
| 8. | 0,18 | - 0,13 | - 0,08 | - 0,14 | - 0,35* | - 0,28 | 0,13 | 1 | - 0,52* | - 0,25 |
| 9. | 0,08 | 0,09 | - 0,27 | 0,32 | - 0,26 | 0,31 | - 0,47* | - 0,52 | 1 | 0,77* |
| 10. | 0,2 | - 0,11 | - 0,05 | 0,21 | 0,06 | 0,45* | - 0,34* | - 0,25 | 0,77* | 1 |

Таблиця 2.11

Кореляція між самооцінкою та агресивністю підлітків (експериментальна група)

| № п/п | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------|--------|--------|--------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|
| 1. | 1 | - 0,07 | - 0,12 | 0,34* | 0,02 | 0,31 | 0,47* | 0,06 | - 0,17 | 0,18 |
| 2. | - 0,07 | 1 | - 0,04 | 0,47* | 0,4 | 0,35* | - 0,11 | - 0,24 | 0,51* | 0,39* |
| 3. | - 0,12 | - 0,04 | 1 | 0,04 | 0,22 | 0,17 | 0,5* | - 0,03 | - 0,23 | 0,01 |
| 4. | 0,34* | 0,47* | 0,04 | 1 | 0,45* | 0,07 | 0,39* | 0,14 | 0,53* | 0,44* |
| 5. | 0,02 | 0,4* | 0,22 | 0,45* | 1 | 0,64* | 0,12 | 0,25 | 0,55* | 0,47* |
| 6. | 0,04 | 0,15 | 0,09 | 0,34* | 0,64* | 1 | 0,07 | 0,17 | 0,35* | 0,31 |
| 7. | 0,47* | - 0,11 | 0,5* | 0,39* | 0,12 | 0,34* | 1 | 0,1 | - 0,13 | - 0,04 |
| 8. | 0,06 | - 0,24 | - 0,03 | 0,14 | 0,25 | 0,09 | 0,1 | 1 | 0,13 | - 0,07 |
| 9. | 0,17 | 0,51* | - 0,23 | 0,53* | 0,55* | 0,15 | - 0,13 | 0,13 | 1 | 0,77* |
| 10. | 0,18 | 0,39* | - 0,01 | 0,44* | 0,47* | 0,04 | - 0,04 | - 0,07 | 0,77* | 1 |

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми свідчить, що агресивним підліткам попри відмінності їх індивідуальних характеристик і статевих особливостей притаманні деякі спільні риси. Л.М. Семенюк до таких рис відносить: обмеженість ціннісних орієнтацій, їх примітивність; відсутність захоплення, духовних запитів, вузькість і нестабільність інтересів; як правило, низький рівень інтелектуального розвитку; підвищену навіюваність; нерозвиненість моральних уявлень; емоційна товстошкірість, озлобленість як проти однолітків, так і проти дорослих; неадекватну самооцінку (максимально позитивну або максимальну негативну); підвищену тривожність, страх перед соціальними контактами; егоцентризм; невміння знаходити конструктивний вихід з важких ситуацій; переважання захисних механізмів над іншими механізмами регуляції поведінки [66].

Т.П. Смірнова виділяє три характерологічні особливості агресивних підлітків: високий рівень особистісної тривожності, неадекватна самооцінка (найчастіше низька), відчуття своєї знедоленості [69].

На основі узагальнення результатів аналізу психолого-педагогічної літератури ми виокремили ряд характерологічних особливостей агресивних підлітків, які відображають їх внутрішні суперечності і проблемні зони:

— схильність сприймати ситуації взаємодії як загрозові, ворожі стосовно

себе;

- підвищена чутливість до негативного ставлення до себе;
- очікування негативного сприйняття себе з боку оточуючих;
- несприйняття власної поведінки як агресивної;
- схильність звинувачувати оточуючих у власній деструктивній поведінці;
- відсутність або слабкість почуття вини у разі навмисної агресії (напад,

псування майна тощо);

- неохочість брати на себе відповідальність за свої вчинки;
- обмежений вибір реакцій на проблемну ситуацію;
- низький рівень емпатії;
- слабо розвинений контроль над своїми емоціями;
- нездатність усвідомлювати свої емоції, окрім гніву;
- неврологічні вади: нестійка, розсіяна увага, слабка оперативна пам'ять,

нестійке запам'ятовування;

- невміння передбачати наслідки своїх дій;
- позитивне ставлення до агресії як засобу самоствердження.

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА КОРЕКЦІЇ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

2.1. Програма корекційної роботи з учнями підліткового віку

Психологічна корекція – метод комплексної психологічного впливу на дитину (підлітка) для зміни її життєвих установок, поглядів, способів поведінки, а також розвиток таких психічних функцій, як пам'ять, увага, мислення тощо.

Аналіз психологічної літератури [14; 16; 21; 38; 41] свідчить, що під час корекції агресивної поведінки підлітків виникає чимало ускладнень, головні з яких такі:

1. Зухвала поведінка дітей породжує неприязнь і агресію навіть у фахівців, тим більше що суспільство вже і так визнає їх хуліганями, а не людьми, які потребують допомоги.

2. Агресивна поведінка підлітків нерідко розглядається як тимчасове, скороминуще, пов'язане з віковими кризами. Це призводить до того, що до моменту звернення по допомогу агресивна поведінка у підлітка закріплюється як сталий поведінковий стереотип, змінити дуже складно. Особливо пізно потрапляють до фахівців діти, які проявляють агресію в основному вдома.

3. Фахівці, що працюють з несоціалізованими агресивними дітьми, часто схильні застосовувати методи, призначені для роботи з надсоціалізованими невротиками. Це, природно, не дає очікуваних результатів: робота з невротиками спрямована на зниження внутрішнього контролю, тоді як агресивним дітям потрібне його посилення.

Психологічна корекція агресивних форм поведінки може здійснюватися різними методами за наступними напрямками:

1. Гра (найширше використовується в роботі з дітьми молодшого віку).

2. Вилучення із звичного оточення і переміщення в коригуюче середовище або групу (якщо встановлений зв'язок між агресивною поведінкою підлітка і його найближчим оточенням).

3. Творче самовираження (малювання, конструювання, заняття музикою і

іншими видами творчої діяльності).

4. Сублімація агресії в соціально-схвалювану діяльність (праця, громадська робота, соціальна робота – догляд за хворими, людьми похилого віку і ін.).

5. Сублімація агресії в спорті: підлітків доцільно залучати до групових видів спорту (футбол, баскетбол і ін.), що вимагають навичок співпраці, тоді як високоагресивні індивідуальні види спорту, наприклад, бокс або карате, небажані.

6. Участь в тренінговій групі з метою формування навичок конструктивної взаємодії й адаптивної поведінки [21; 23; 63; 74].

Уміння розв'язувати міжособистісні проблеми передбачає додержання послідовності певних етапів: визначення сутності проблеми, визначення альтернативних способів її вирішення, вибір найоптимальнішого рішення, розв'язання проблеми та оцінювання ефективності рішення.

Найперші спроби розробки тренінгових програм, спрямованих на розвиток умінь вирішувати міжособистісні проблеми, належать Голцворту (1964) і Гієбінку, Стоверу і Фахлу (1968). Використовуючи ігрові та інші навчальні методи, дослідники прагнули навчати імпульсивних дітей адаптивних засобів опанування складними ситуаціями. У фокусі уваги цих програм було навчання процесові прийняття рішень або вирішення проблем, а не визначення істинності чи хибності якогось конкретного способу розв'язання проблеми. Берглас і Дафі у програмі "Пороги" (Берглас і Дафі, 1974) намагалися навчати підлітків розв'язувати проблеми, дотримуючись таких етапів: 1) дефініція проблеми; 2) збирання необхідної інформації; 3) перевірка альтернатив; 4) вибір лінії поведінки; 5) оцінювання результатів.

Аналогічні стадії ефективного вирішення проблем виділяють Д'Зуріла і Гольдфрід (1971): 1) загальна орієнтація в проблемі, 2) дефініція проблеми, 3) продукування альтернатив, 4) прийняття рішення, 5) верифікація рішення.

Молоді люди з імпульсивною поведінкою брали участь у тренінгу вирішення проблем у рамках програми "Міркуй уголос" (Баш і Камп, 1985).

Завдяки розширеній системі дидактичних уроків, ігор та інших методів, учасники тренінгу навчалися різноманітних самоінструктивних процедур, спрямованих на посилення рефлексивності, а також розвиток таких специфічних умінь розв'язувати проблеми, як здатність виробляти альтернативні рішення міжособистісних проблем, розглядати їх можливі наслідки та розробляти план дій, що ґрунтується на цих засадах.

На основі вивчення і узагальнення психолого-педагогічних джерел ми визначили комплекс узагальнених умінь, необхідних для розв'язання міжособистісних проблем:

Визначення альтернативних рішень, способів поведінки - уміння продукувати різні варіанти дій чи рішення, які потенційно можуть використовуватися під час розв'язання проблем. Коли індивід має лише одне чи два прийнятні для себе рішення в певній проблемній ситуації, то його шанси на успіх менші, ніж у випадку, коли він може вдатися до альтернативних способів поведінки.

Передбачення наслідків – уміння особистості розглядати те, яким чином її дії можуть впливати на неї та інших людей, а також аналізувати можливі реакції оточення на свою поведінку. Це уміння передбачає розгляд "за" і "проти" тих чи інших способів поведінки у проблемній ситуації.

Причинно-наслідкове мислення — уміння пов'язувати одну подію з іншою в часі, розуміти причини тієї чи іншої поведінки оточуючих людей.

Обмірковування засобів і цілей – уміння ретельно "крок за кроком" планувати свою поведінку заради досягнення поставленої мети. Таке планування полягає у передбаченні або уникненні можливих перешкод, визначенні, коли це потрібно, доступних альтернативних способів подолання бар'єрів на шляху до мети.

Перебирання на себе позиції іншої людини – здатність розуміти той факт, що різні люди можуть мати різні мотиви і погляди, а відтак неоднаково реагувати в будь-якій ситуації. Прийняття позиції іншої людини тісно пов'язане з тим, що називають прийняттям ролі іншого, або емпатією.

Оволодіння цими п'ятьма вміннями, на наш погляд, має бути загальною метою тренінгу розв'язання міжособистісних проблем агресивними підлітками.

Для того, щоб результати корекційної роботи з агресивними підлітками були стійкими, необхідно, щоб вона мала системний, комплексний характер і враховувала зазначені особливості цієї категорії дітей.

Відповідно до цієї вимоги ми розробили програму корекційної роботи з агресивними підлітками, яка складається з чотирьох ключових блоків:

- 1) розвиток здатності усвідомлювати власні емоції і почуття інших людей (емпатії);
- 2) навчання підлітків конструктивних, прийнятних для оточуючих способів відреагування (вираження) свого гніву;
- 3) навчання підлітків техніки і способів управління власним гнівом, розвиток контролю над деструктивними емоціями;
- 4) навчання підлітків конструктивних поведінкових реакцій у проблемній ситуації, зняття деструктивних елементів в їхній поведінці.

Кожен блок спрямовувався на корекцію певної риси або особливості агресивних підлітків і містив набір відповідних прийомів і технік.

Перевірка ефективності розробленої корекційної програми здійснювалася нами шляхом проведення формувального експерименту на базі загальноосвітньої школи №20 м. Вінниці. Для експерименту було відібрано експериментальну і контрольну групи, до складу яких увійшли 56 учнів 5-х класів (26 в експериментальній і 30 в контрольній групі). Для з'ясування змін у проявах агресивності підлітків за допомогою опитувальника Басса-Дарки було проведено два діагностичні зрізи: на початку і після формувального експерименту.

Заняття з агресивними підлітками проводилися 1 раз на тиждень під час класних годин упродовж 4 місяців.

У процесі корекційної роботи з метою забезпечення її ефективності ми намагалися дотримуватись таких принципів: безумовно позитивне ставлення

до дитини, прийняття її в цілому; опора на позитивне в дитині, позитивна увага до її внутрішнього світу; співпраця з дитиною – надання конструктивної допомоги, спрямованої на розв'язання проблемних ситуацій і формування навичок саморегуляції і контролю.

Необхідною умовою корекції поведінки агресивних підлітків є розвиток у них здатності усвідомлювати власні емоції і почуття інших людей. З цією метою ми обговорювали з підлітками те, що примушує їх дратуватися, в яких ситуаціях це найчастіше відбувається, як вони поведуться в цей час. Важливо, щоб підліток навчився усвідомлювати і розуміти свій гнів, оцінювати ситуацію, робити вибір між відкритим (асоціальним) проявом гніву або його вираженням у соціально прийнятній формі. Для розвитку такої здатності ми використовували спеціальні вправи. Наприклад, запропоновану К.Фопелем вправу «Рецепт: як зробити людину агресивною».

Вправа виконувалась у невеликій групі з 5–6 осіб або індивідуально і передбачала два етапи роботи.

Перший етап:

- 1) педагог просив підлітків уявити агресивну людину і те, як зазвичай вона поводить, що говорить;
- 2) підлітки брали папір і писали невеликий рецепт, дотримуючись якого можна створити агресивну людину, а також малювали її портрет;
- 3) потім підлітки зачитували свої рецепти і зображали агресивну людину (як вона ходить, як дивиться, який у неї голос, що вона робить);
- 4) проводилося обговорення з підлітками того: що їм подобається в агресивній людині; що не подобається; що б вони хотіли змінити в такій людині.

Другий етап:

- 1) педагог просив підлітків подумати про те, коли і як вони почали проявляти агресію, яким чином вони можуть викликати агресію щодо себе?
- 2) підлітки брали аркуш паперу і ділили його вертикальною лінією на ліву і праву частини. Зліва записували, як оточуючі протягом дня проявляли

агресію до них, у правій частині – як вони проявляли агресію до інших;

3) після того, як всі виконали вправу, проводилося групове обговорення:

— чи знають вони підлітків, які бувають агресивними;

— як вони вважають, чому люди бувають агресивними;

— чи завжди варто вдаватися до агресії у складній ситуації, чи можна іноді вирішити проблему іншим способом (яким?);

— як поводить ся жертва агресії;

— що можна зробити, щоб не бути жертвою.

В агресивних підлітків слабо розвинений контроль над своїми емоціями, а нерідко він взагалі відсутній, тому під час корекційної роботи з такими дітьми ми важливого значення надавали формуванню у них навичок управління власним гнівом і контролю над ним, навчанню їх прийомів саморегуляції, що дозволяють зберегти емоційну рівновагу в проблемній ситуації.

Корекційна робота у цьому напрямі передбачала встановлення певних правил, які допомагають підліткам справитися з власним гнівом, і закріплення цих правил (навичок) у рольових іграх (провокуючих ігрових ситуаціях).

Перш ніж переходити до закріплення правил у рольовій грі ми проводили з підлітками бесіду, під час якої:

— з'ясовували, в якій ситуації найчастіше вони зляться і відчувають бажання вдарити кого-небудь, штовхнути, обізвати, зіпсувати чийсь речі тощо; складався відповідний перелік;

— пригадували, чи вдавалося їм іноді стримати себе, якщо так, то в яких випадках (як правило, це ситуації менш напружені) і що допомагало цьому;

— після цього виводилося правило, яке записувалося на дошці; далі підлітки відтворювали початок конфліктної ситуації, уявляли, що їм вдалося дотриматися правила, і простежували в уяві, як за таких умов розвивається ситуація;

— якщо підліткові вдавалося виконати цю вправу, йому пропонувалася провокуюча ситуація, схожа на одну з тих, що представлені в переліку, і з

урахуванням введеного правила проводилася рольова гра, в якій педагог брав на себе роль «супротивника-жертви» або запрошував для цієї ролі іншого підлітка.

Таким чином підлітки знайомилися з такими правилами емоційної саморегуляції:

- перш ніж перейти до дій, скажи собі «Стоп!»;
- перш ніж перейти до дій, глибоко вдихни і порахуй до 10;
- перш ніж перейти до дій, сильно стисни і розтисни кулаки (до десяти разів);
- перш ніж перейти до дій, зупинися і подумай, що ти хочеш зробити і чого ти таким чином доб'єшся.

Агресивні підлітки через свої характерологічні особливості володіють достатньо обмеженим набором поведінкових реакцій на проблемну ситуацію. Як правило, в таких ситуаціях вони дотримуються силових моделей поведінки, які, на їхній погляд, мають оборонний характер. Тому під час корекційної роботи ми намагалися навчити підлітків бачити різні способи поведінки в проблемній ситуації, а також допомогти їм сформувати навички конструктивної поведінки, тим самим розширивши спектр їхніх поведінкових реакцій і мінімізувавши деструктивні елементи в поведінці.

З цією метою виконувалася, наприклад, така вправа:

1) спершу у підлітка з'ясовувалося, в яких ситуаціях йому важко стримати себе, за яких обставин (хтось штовхнув, сказав неприємне, узяв його речі тощо) він проявляє вербальну і фізичну агресію. Спільно з підлітком складався письмовий перелік таких ситуацій;

2) з переліку обиралась найменш конфліктна і проблемна для підлітка ситуація, в якій, на його погляд, простіше буде впоратися з власними негативними поведінковими реакціями. Спільно з підлітком визначалися можливі варіанти поведінки в цій ситуації, після чого обговорювалися й аналізувалися наслідки кожного з них.

У сім'ях агресивних підлітків, як правило, ігнорується внутрішній світ

дитини, виявляється байдужість до її почуттів. Тим самим у підлітків формується нечутливість до емоційного стану інших людей. Також у агресивних підлітків спостерігається слабе усвідомлення власних емоцій, за винятком гніву, і відсутність почуття вини, якщо ними мимоволі або навмисно була заподіяна школа (фізична або моральна) іншій людині. Тому в комплексній корекційній роботі з агресивними підлітками ми надавали великого значення розвитку у них емпатії, здатності усвідомлювати власні емоції і почуття інших людей.

Для цього проводилися рольові ігри, в яких «агресор» виступав у ролі «жертви»:

1) педагог складав разом з підлітком список ситуацій, в яких він, як правило, вдається до агресивних дій (б'ється, псує речі, проявляє вербальну агресію тощо);

2) обиралася ситуація, найбільш типова для підлітка, і моделювалася у ході спільної з ним гри. Причому на першому етапі гри підліток грав роль самого себе. Це потрібно було для того, щоб на наступному етапі гри, коли «агресивний» підліток грав роль «жертви», а педагог – «агресора», педагог (або запрошений для цієї ролі інший підліток) зміг максимально точно відобразити манеру невербальної поведінки «агресивного» підлітка (його позу, інтонацію, погляд), а також використовувати у грі типові для нього вирази і манеру фізичної поведінки.

Після закінчення рольової гри відбувалося обговорення з підлітком таких питань: як він себе почував у ролі жертви; що він відчував по відношенню до «нападаючого», що він думав про нього; чи змінилося його ставлення (як «агресора») до ситуації в цілому і до «жертви», зокрема; якщо так, то чи можна змінити свою поведінку в даній ситуації, зробити її конструктивнішою, менш агресивною.

3.2. Аналіз результатів формувального експерименту

Через деякий час після проведення нашої корекційної програми, спрямованої на зниження рівня агресивності, нами був проведений контрольний експеримент із метою відстеження динаміки зміни рівня агресивності підлітків. Для цього нами була використана методика Басса-Дарки.

Діагностичний зріз, проведений після завершення формувального експерименту, засвідчив, що в експериментальній групі відбулися позитивні зрушення у схильності підлітків до прояву різних форм агресивної поведінки (рис. 3.1). Аналіз отриманих даних свідчить про те, що в підлітків експериментальної групи суттєво зменшилися прояви всіх форм агресивної поведінки: найбільшою мірою – фізичної (з 71% до 55%), негативізму (з 67% до 48%), непрямой (з 42% до 36%), вербальної (з 60% до 55%). Як бачимо, непряма і вербальна агресивність меншою мірою піддаються корекції, ніж фізична агресія і негативізм.

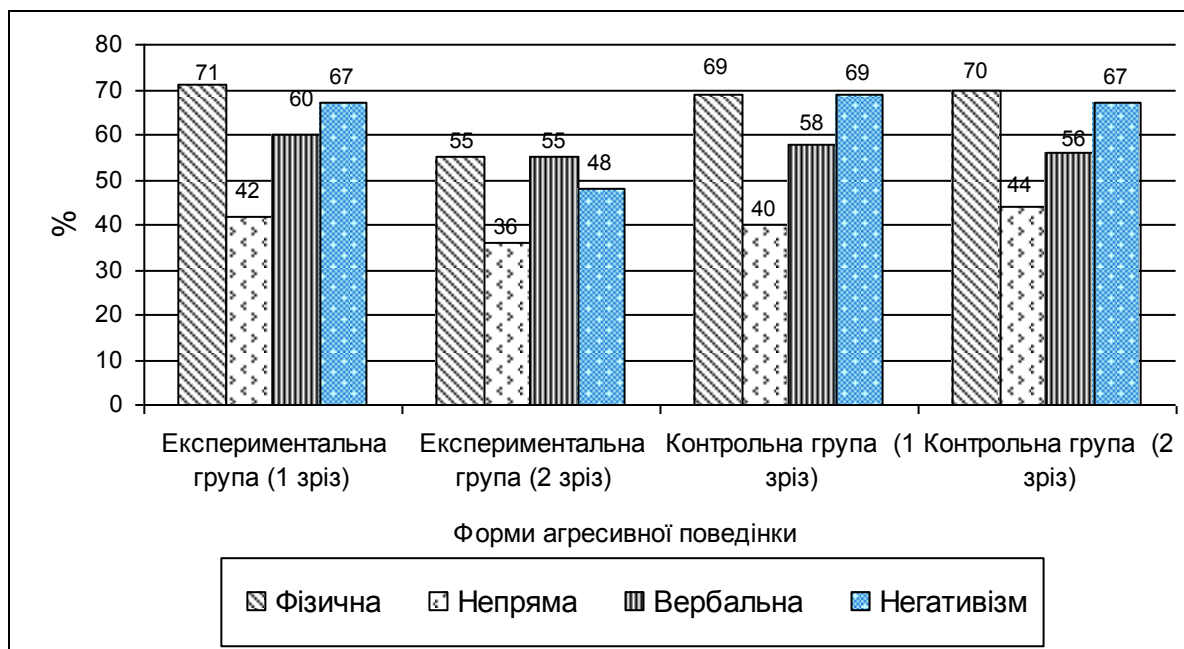


Рис. 3.1. Динаміка проявів агресивної поведінки в підлітків експериментальної і контрольної груп (у %)

На відміну від експериментальної групи, у контрольній хоча й сталися незначні зрушення у показниках вияву різних форм агресивності, однак вони

не досягають рівня статистичної значущості (за непараметричним критерієм Вілкоксона). Загалом, отримані результати дають підстави зробити висновок про ефективність розробленої комплексної програми корекційної роботи з агресивними підлітками, спрямованої на розвиток у них здатності усвідомлювати власні емоції і почуття інших людей (емпатії), навчання конструктивних способів вираження свого гніву, прийомів управління власним гнівом, розвиток контролю над деструктивними емоціями, навчання конструктивних поведінкових реакцій у проблемній ситуації.

ВИСНОВКИ

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про неоднозначність підходів до розуміння сутності феномену агресії. Порівняння та узагальнення різних поглядів дає підстави розглядати агресію як цілеспрямовану руйнівну поведінку, що суперечить нормам і правилам співіснування людей у суспільстві, завдає шкоди об'єктам нападу або викликає у них психічний дискомфорт. Агресивна поведінка – це специфічна форма дій, що характеризується демонстрацією переваги в силі або застосуванням сили по відношенню до іншої особи або групи осіб, яким суб'єкт прагне заподіяти шкоду. Агресивність – відносно усталена риса особистості, яка виражає схильність до агресії.

У психології сформувалося чотири основні теоретичні підходи до розуміння сутності агресії: етологічний, психоаналітичний, фрустраційний і біхевіористський. Для перших двох характерне біологізаторське розуміння агресії як природженого інстинкту, інші дві акцентують увагу на поведінковому аспекті агресії та соціальних чинниках її виникнення.

Дослідники розрізняють різні форми і види агресивної поведінки, які диференціюються за такими критеріями: 1) спрямованість на об'єкт (гетероагресія – аутоагресія); 2) причина виникнення (реактивна агресія – спонтанна агресія); 3) мета (інструментальна агресія – цільова агресія); 4) відкритість проявів (пряма агресія – непрямая агресія); 5) форма прояву (вербальна – експресивна).

Проведене емпіричне дослідження дало змогу виявити деякі особливості агресивної поведінки підлітків. З'ясувалося, що для дітей 10–11-річного віку найбільш характерна фізична і найменше – непрямая агресивність. Причому вербальна агресивність і негативізм проявляються у них однаковою мірою. У підлітків 12–13 років найбільш вираженим стає негативізм, спостерігається також зростання проявів фізичної і вербальної агресивності, в той час як непрямая агресивність, хоча й посилюється порівняно з молодшим підлітковим віком, все ж таки менш виражена. У 14–15-річних підлітків на перший план

виходить вербальна агресивність, яка на 20% перевищує показники 12–13 років і майже на 30% – 10–11 років. Фізична і непрямая агресивність, як і рівень негативізму, зростають у цьому віці не так суттєво. Загалом протягом усього підліткового періоду спостерігається чітко виражена тенденція зростання усіх форм прояву агресії від молодшого до старшого підліткового віку. Якщо у 10–11-річних дітей переважають фізичні форми агресії, то у міру дорослішання в 14–15 років на перший план виходять її вербальні форми. Крім того, домінуючого значення у старшому підлітковому віці набуває не фізична агресія, як у 10–11-річних дітей, а негативізм.

На основі узагальнення результатів аналізу психологічної літератури ми виділили ряд характерологічних особливостей агресивних підлітків, які відображають їх внутрішні суперечності і проблемні зони: схильність сприймати ситуації взаємодії як загрозові, ворожі стосовно себе; підвищена чутливість до негативного ставлення до себе; очікування негативного сприйняття себе з боку оточуючих; несприйняття власної поведінки як агресивної; схильність звинувачувати оточуючих у власній деструктивній поведінці; відсутність або слабкість почуття вини у разі навмисної агресії (напад, псування майна тощо); неохочість брати на себе відповідальність за свої вчинки; обмежений вибір реакцій на проблемну ситуацію; низький рівень емпатії; слабо розвинений контроль над своїми емоціями; нездатність усвідомлювати свої емоції, окрім гніву; нестійка, розсіяна увага, слабка оперативна пам'ять, нестійке запам'ятовування; невміння передбачати наслідки своїх дій; позитивне ставлення до агресії як засобу самоствердження.

Проведений формувальний експеримент засвідчив, що успішна корекція агресивної поведінки підлітків можлива за допомогою розробленої програми корекційної роботи, яка складається з чотирьох ключових блоків: 1) розвиток здатності усвідомлювати власні емоції і почуття інших людей (емпатії); 2) навчання підлітків конструктивних, прийнятних для оточуючих способів відреагування (вираження) свого гніву; 3) навчання підлітків техніки і способів управління власним гнівом, розвиток контролю над деструктивними

емоціями; 4) навчання підлітків конструктивних поведінкових реакцій у проблемній ситуації, зняття деструктивних елементів в їхній поведінці. Кожен блок спрямовується на корекцію певної риси або особливості агресивних підлітків і містить набір відповідних прийомів і технік.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева Г.М. Современная зарубежная социальная психология: Тексты. - М.: изд-во Моск. ун-та; 1984. - 324 с.
2. Аткинсон Р.Л. Введение в психологию / Аткинсон Р.Л., Аткинсон Р.С., Смит Э.Е. [Пер. с англ. под ред. В.П. Зинченко]. – М.: Тривола, 1999. – 480с.
3. Бандура А. Теория социального научения / А.Бандура. – СПб., 2000. – 320с.
4. Бандура А., Уолтер Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитательных и семейных отношений / Под ред. С. Римского. - М., Апрель - Пресс: ЭКСМО - Пресс, 2000. - 509 с.
5. Берковиц Л. Агрессия: Причины, последствия и контроль / Л.Берковиц. – М., 2002. – 512 с.
6. Бовть О. Соціально - психологічні причини агресивної поведінки підлітків // Рідна школа. - 1999. - № 2 - с.17-20.
7. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. - М.: Просвещение, 1990. - 497 с.
8. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: Учебное пособие для специалистов и дилетантов / Г.Э. Бреслав. – СПб., 2006.- 144 с.
9. Бэрн Р. Агрессия / Бэрн Р., Ричардсон Д. – СПб: Питер, 2001. – 352 с.
10. Бюттер К. Жить с агрессивными детьми. - М.: Просвещение, 1997. - 416 с.
11. Возрастные особенности психического развития детей. / Под ред. И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной. - М.: Академия, 1982. - 532 с.
12. Гамезо М.В. Атлас по психологии. - М.: Просвещение, 1986. - 498 с.
13. Гаримович Е. Корекційна робота з агресивними дітьми / Е. Гаримович // Дефектолог. – 2008. – №11. – С. 55-56.
14. Гулевич Т. Знущання та агресія в шкільному середовищі / Т. Гулевич // Психолог. – 2010. – №40. – С. 8-10.
15. Детский психолог. / Под ред. Е.И. Рогова. - Вып.1. - Ростов-на-Дону: Прогресс, 1992. - 234 с.

16. Дронова О.С. Теоретико-прикладні засади профілактики та корекції агресивної поведінки неповнолітніх / О.С. Дронова // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – №7. – С. 57-60.
17. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. - Мн.: "Хэлтон", 1998. - 399 с.
18. Заверико Н.В. Соціально-педагогічна корекція: розвиток поняття в історичній перспективі / Н.В. Заверико // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. – 2010. – № 2(13). – С. 60-64.
19. Занюк С. Психология мотивации / С.Занюк. – К.: «Ника-Центр», 2001. – 352 с.
20. Іванова В.В. Причини та форми агресивної поведінки підлітків // Практична психологія та соціальна робота. - 2000. - № 5. - с.14-16.
21. Колісніченко Г. Корекція агресивної поведінки підлітків / Г. Колісніченко // Соціальний педагог. – 2008. – №9. – С. 28-39.
22. Коломинский Я.Л., Психология детского коллектива. - Минск: Народная асвета, 1984. - 239 с.
23. Котова Ю. Методи профілактики та корекції агресивної поведінки учнів / Ю. Котова // Соціальний педагог. – 2010. – №3. – С. 6-11.
24. Креч Д., Крачфилд А., Ливсон Н. Нравственность, агрессия, справедливость // Вопросы психологии. - 1992. - № 1-2. - с.4-10.
25. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. - Ярославль: Литера, 1997. - 367 с.
26. Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н. Возрастная психология. Развитие человека от рождения до поздней зрелости. Учебное пособие для студентов высших специальных учебных заведений. - М.: ТУ Сфера. - 2001. - 348 с.
27. Ле Шан Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума. - М.: Педагогика, 1989. - 115 с.

28. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний. - М., 1997. - 254 с.
29. Леонтьева А.Н. Проблемы развития психики. - М.: Изд-во МГУ, 1972. - 342 с.
30. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. - Воронеж: НПО "МОДЕК", 1997. - 350 с.
31. Личко А.Е. Подростковая психиатрия / А.Е. Личко. – Л., 1985. – 228 с.
32. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»): Пер. с нем. / К.Лоренц. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 272 с.
33. Майерс Д. Социальная психология. - С. - П.: Питер, 2000. - 688 с.
34. Мид М. Культура и мир детства. - М.: Наука, 1988. - 345 с.
35. Мізерна О.О. Корекційна тренінгові програма самовдосконалення для подолання агресивних проявів серед підлітків // Практична психологія та соціальна робота. - 2000. - № 5. - с.54-61.
36. Можгинский Ю.Б. Агрессия подростков: Эмоциональный и кризисный механизмы. - С. - П. - 1999. - 128 с.
37. Мясищев В.Н. Психология отношений. - Воронеж: НПО "МОДЕК", 1995. - 478 с.
38. Немченко С.Г. Педагогічна корекція девіантної поведінки старшокласників загальноосвітньої школи / С.Г. Немченко. – Донецьк, 2008. – 262 с.
39. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. - Л.: изд-во Ленингр. ун-та. - 1975. - 396 с.
40. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. - М.: Тривола, 1995. - 378 с.
41. Окушко Т. К. Профілактика та корекція девіантної поведінки підлітків у позашкільному закладі / Т. К. Окушко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.– Житомир, 2005. – С. 213 – 217.

42. Орлова А.Б. Методы современной возрастной и педагогической психологии. - М.: Лайнер, 1982. - 216 с.
43. Осницкий А.К. Психологический анализ агрессивных проявлений учащихся / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 61-68.
44. Паренс Г. Агрессия наших детей / Г.Паренс. – М.: ВЛАДОС,1997.- 275с.
45. Парыгин Б.Д. Основы социально - психологической теории. - М.: Мысль, 1971. - 416 с.
46. Парыгин Б.Д. Социальная психология. - Л.: Лениздат., 1967. - 452 с.
47. Петровский А.В. Социальная психология. - М.: Просвещение, 1987. - 374 с.
48. Платонов К.К. Краткий психологический словарь системы психологических понятий. - М.: Высш. шк., 1984. - 174 с.
49. Психологический словарь / Под общей ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. - М.: Педагогика, 1990. - 447 с.
50. Пулкинен Л. Становление образа жизни с детского до юношеского возраста // Психология личности и образ жизни. - М., 1987. - с.132-137.
51. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 1991. - 482 с.
52. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. - Самара, 2001. - 436 с.
53. Райс Филип. Психология подросткового и юношеского возраста. - С. - П.: Питер, 2000. - 586 с.
54. Раншбург Й., Поппер П. Секреты личности. - М.: Просвещение, 1983. - с.254.
55. Раттер М. Помощь трудным детям. - М.: Просвещение, 1987. - 234 с.
56. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. - 1996. - № 5. - с.3-18.
57. Реан А.А. Психология изучения личности / А.А.Реан.– СПб, 1999.- 360 с.

58. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. - С. - П.: Питер, 1997. - 438 с.
59. Репина Т.А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии // Вопросы психологии. - 1987. - № 2. - с.158-165.
60. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. - М.: ВЛАДОС, 1996. - 416 с.
61. Румянцева Н.М. Агрессия и контроль // Вопросы психологии. - 1992. - № 5,6. - с.35-40.
62. Румянцева Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии / Т.Г. Румянцева // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С. 82–86.
63. Сагайдак В. Корекція агресивної поведінки підлітків / В. Сагайдак // Соціальний педагог. – 2010. – №3.- С. 52-53.
64. Самсонова Н.Г. Особенности агрессивных проявлений у мальчиков и девочек-подростков / Н.Г.Самсонова // Бюллетень клуба конфликтологов. – Красноярск, 1995. – С. 43-49.
65. Семенюк Л.М. Психологическая сущность агрессивности и ее проявление у детей подросткового возраста / Методические рекомендации в помощь педагогам - практикам. - М., 1991. - 116 с.
66. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: Учебное пособие / Л.М. Семенюк. – М.: Флинта, 1998. – 96 с.
67. Симачинська Л.І. Причини та шляхи подолання агресивної та жорстокої поведінки підлітків / Л.І. Симачинська // Таврійський вісник освіти. – 2011. – №1. – С. 239-246.
68. Симонов П.В. Потребностно - информационная теория эмоций // Вопросы психологии. - 1982. - № 6. - с.44-56.
69. Смирнова Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей / Т. П. Смирнова. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 284 с.

70. Степанов С.А. О чем говорят рога и клыки // Шкільний психолог. - 2002. - травень. - с.16.
71. Степанов С.А. Три источника и три составляющие науки о враждебности // Шкільний психолог. - 2002. - травень. - с.14-16.
72. Трудности подросткового возраста: психологический аспект/ Под ред. Д.В. Ронзина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 214 с.
73. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения : Практическое пособие / К.Фопель; Пер. с нем.: В 4-х т. – М.: Генезис, 2000. – Т.1. – 160 с.
74. Формы и методы профилактики детской и подростковой агрессивности / Под ред. Н.М. Платоновой. – СПб., 2003. – 214 с.
75. Фрейд З. Введение в психоанализ / З. Фрейд. – М, 1989. – 388 с.
76. Фрейд З. Я и Оно // Психология бессознательного. - М.: Просвещение, 1990. - с.425-440.
77. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э.Фромм.– М., 1994.– 420 с.
78. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. - Мн., 1996. - 192 с.
79. Фурманов И.А. Психологическая помощь подросткам - переселенцам с асоциальной направленностью поведения / Сборник научных трудов. - Вып.1. - Минск, 1993. - 364 с.
80. Фурманов И.А. Работа школьного психолога по коррекции нарушений поведения у подростков. - Минск, 1994. - 153 с.
81. Хекхаузен Х. Агрессия / Х. Хекхаузен // Мотивация и деятельность. – М., 1986. Т.1. – 465 с.
82. Холлигер В. Человек и агрессия. - М.: Просвещение, 1985. - 335 с.
83. Хреніков О.В. Гендерні моделі агресивної поведінки // Філософська думка. - 1999. - № 6. - с.36-38.

84. Цап Н.М. Агресивність дитини: за і проти // Практична психологія та соціальна робота. - 1999. - № 6. - с.15-17.
85. Эмоциональные нарушения и их коррекция / Под ред. В.В. Лебединского, О.В. Никольский. - М.: Просвещение, 1988. - 295 с.
86. Якобсон А.М. Эмоциональная жизнь школьника. - М.: Просвещение, 1966. - 231 с.

Додатки

Додаток А

Методика діагностики показників і форм агресії А. Басса та А. Дарки (адаптація А.К. Осницького)

Прочитуючи чи прослуховуючи твердження, приміряйте, наскільки вони відповідають вашому стилю поведінки, вашому образу життя і одним з чотирьох можливих відповідей: "так", "можливо, так", "можливо, ні", "ні"

1. Іноді не можу справитися з бажанням нашкодити кому-небудь.
2. Іноколи можу розповсюджувати плітки про людей, яких не люблю.
3. Легко виходжу з себе, проте легко й заспокоююсь.
4. Якщо до мене не звернутись 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 обманути когось, відчуваю докори сумління.
9. Мені здається, що я не здатен вдарити людину.
10. Ніколи не роздратовуюсь настільки, щоб розкидати речі.
11. Завжди поблажливий до чужих недоліків.
12. Коли встановлене правило не подобається мені, хочеться його порушити.
13. Інші майже завжди вміють скористатися за сприятливих умов.
14. Мене насторожують люди, які відносяться до мене більш дружньо, ніж я очікував.
15. Часто буваю не згоден з людьми.
16. Іноді в голову приходять думки, за які мені соромно.
17. Якщо хто-небудь вдарить мене, я не відповім тим же.
18. При роздратуванні грюкаю дверима.
19. Я більш роздратований, ніж здається зі сторони.
20. Якщо хтось корчить з себе начальника, я роблю йому наперекір.
21. Мене трохи засмучує моя доля.

22. Думаю, багато людей не люблять мене.
23. Не можу втриматись від суперечки, якщо люди не згодні зі мною.
24. Ті, хто уникають роботи, повинні мати відчуття провини.
25. Хто ображає мене чи мою сім'ю, наражається на бійку.
26. Я не здатен на грубі жарти.
27. Мене охоплює злість, коли наді мною насміхаються.
28. Коли люди вдають із себе начальників, я роблю все, щоб вони не зазнавались.
29. Майже щотижня бачу кого-небудь з тих, хто мені не подобається.
30. Досить багато людей заздрять мені.
31. Вимагаю, щоб люди поважали мої права.
32. Мене засмучує, що я мало роблю для своїх батьків.
33. Люди, які постійно "дістають" нас, заслуговують на те, щоб їм дали щигля по носі.
34. Від злості інколи буваю похмурий.
35. Якщо до мене відносяться гірше, ніж я на те заслуговую, я не засмучуюсь.
36. Якщо хтось намагається вивести мене із себе, я не звертаю уваги.
37. Хоч я і не показую того, іноді мене мучить заздрість.
38. Інколи мені здається, що наді мною сміються.
39. Навіть якщо злюся, не використовую грубих висловів.
40. Хочеться, щоб всі мої гріхи були прощені.
41. Рідко даю здачі, навіть коли хто-небудь вдарить мене.
42. Ображаюсь, коли іноді виходить не по-моєму.
43. Інколи люди роздратовують мене своєю присутністю.
44. Нема людей, яких би я по-справжньому ненавидів.
45. Мій принцип: "ніколи не довіряй чужакам".
46. Якщо хтось дратує мене, готовий сказати йому все, що про нього думаю.
47. Роблю багато такого, про що потім жалкую.
48. Якщо рознервуюсь, можу вдарить кого-небудь.
49. З десяти років у мене не було вибухів гніву.

50. Часто відчуваю себе як порохова бочка, готова вибухнути.
51. Якби всі знали, що я відчуваю, мене б вважали людиною, з якою нелегко дійти згоди.
52. Завжди думаю про те, що за таємні причини примушують людей робити щось приємне мені.
53. Коли кричать на мене, кричу у відповідь.
54. Невдачі засмучують мене.
55. Б'юся не рідше і не частіше інших.
56. Можу згадати випадки, коли був настільки злим, що хапав першу річ під рукою та ламав її.
57. Інколи відчуваю, що готовий першим почати бійку.
58. Інколи відчуваю, що життя зі мною обходиться несправедливо.
59. Раніше думав, що більшість людей говорить правду, але тепер в це не вірю.
60. Сварюся тільки від злості.
61. Коли вчиняю неправильно, відчуваю докори сумління.
62. Якщо для захисту своїх прав потрібно застосувати фізичну силу, я застосую її.
63. Інколи виражаю свою злість тим, що стукаю по столу.
64. Буваю грубим по відношенню до людей, котрі мені не подобаються.
65. У мене немає ворогів, які б не хотіли мені нашкодити.
66. Не вмію поставити людину на місце, навіть коли вона на це заслуговує.
67. Часто думаю, що живу неправильно.
68. Знаю людей, які можуть довести мене до бійки. * 69. Не сумую із-за дрібниць.
70. Мені рідко приходить в голову думка про те, що люди намагаються розізлити чи образити мене.
71. Часто просто погрожую людям, не збираючись виконувати свої погрози.
72. Останнім часом я став занудою.
73. У суперечці часто підвищую голос.

74. Намагаюся приховати погане відношення до людей.

75. Краще погоджуся з чимось, аніж стану сперечатися.

При обробці даних в звичайних умовах відповіді "ТАК" і "МОЖЛИВО, ТАК" об'єднуються (сумуються як відповіді "ТАК"), так же як і відповіді "НІ" і "МОЖЛИВО, НІ" (сумуються як відповіді "НІ").

КЛЮЧ 1

для обробки результатів випробування по опитувальнику.

"1". ФІЗИЧНА АГРЕСІЯ (К=11):

1+, 9-, 17-, 25+, 33+, 41+, 48+, 55+, 62+, 68+.

"2". ВЕРБАЛЬНА АГРЕСІЯ (К=8):

7+, 15+, 23+, 31+, 39-, 46+, 53+, 60+, 66-, 71+, 73+, 74-, 75-.

"3". ОПОСЕРЕДКОВАНА АГРЕСІЯ (К=13):

2+, 10+, 18+, 26-, 34+, 42+, 49-, 56+, 63+.

"4". НЕГАТІВІЗМ (К=20):

4+, 12+, 20+, 28+, 36-.

"5". РОЗДРАТУВАННЯ (К=9):

6+, 11-, 19+, 27+, 35-, 43+, 50+, 57+, 64+, 69-, 72+.

"6". ПІДОЗРЛИВІСТЬ (К=11):

6+, 14+, 22+, 30+, 38+, 45+, 52+, 59+, 65-, 70-.

"7". ОБРАЗА (К=13):

5+, 13+, 21+, 29+, 37+, 44+, 51+, 58+.

"8". ВІДЧУТТЯ ПРОВІНИ (К=11):

8+, 16+, 24+, 32+, 40+, 47+, 54+, 61+, 7+.

Номери питань зі знаком "-" потребують і реєстрації відповіді з протилежним знаком: якщо була відповідь "ТАК", то ми його реєструємо як відповідь "НІ", якщо була відповідь "НІ", реєструємо як відповідь "ТАК".

КЛЮЧ з бланком для аналізу результатів

| | | | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| "1" | "3" | "5" | "4" | "7" | "6" | "2" | "8" |
| 1+ | 2+ | 3+ | 4+ | 5+ | 6+ | 7+ | 8+ |
| 9- | 10+ | 11- | 12+ | 13+ | 14+ | 15+ | 16+ |

| | | | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | | | | | | | |
| 17- | 18+ | 19+ | 20+ | 21+ | 22+ | 23+ | 24+ |
| 25+ | 26- | 27+ | 28+ | 29+ | 30+ | 31+ | 32+ |
| 33+ | 34+ | 35- | 36- | 37+ | 38+ | 39- | 40+ |
| 41+ | 42+ | 43+ | | 44+ | 45+ | 46+ | 47+ |
| 48+ | 49- | 50+ | | 51+ | 52+ | 53+ | 54+ |
| 55+ | 56+ | 57+ | | 58+ | 59+ | 60+ | 61+ |
| 62+ | 63+ | 64+ | | | 65- | 66- | 67+ |
| 68+ | | 69- | | | 70- | 71+ | |
| | | 72+ | | | | 73+ | |
| | | | | | | 74- | |
| | | | | | | 75- | |
| 11 | 13 | 9 | 20 | 13 | 11 | 8 | |

Сума балів, помножена на коефіцієнт, вказаний в дужках при кожному з параметрів агресивності, дозволяє отримати зручні для зіставлення - нормовані - показники, які характеризують індивідуальні та групові результати (нульові значення не прораховуються).

Сумарні показники:

("1" + "2" + "3") : 3 = ІА - індекс агресивності;

("6" + "7") : 2 = ІВ - індекс ворожості.

А.Басса та А. Дарки запропонували опитувальник для виявлення важливих, на їх думку, показників та форм агресії:

1. Використання фізичної сили проти іншої особи - ФІЗИЧНА АГРЕСІЯ.

2. Вираження негативних почуттів (сварка, крик, погроза тощо) - ВЕРБАЛЬНА АГРЕСІЯ.

3. Використання непрямим шляхом спрямованих проти інших осіб пліток, жартів та вияв вибухів гніву (крик, тупання ногами) - ОПОСЕРЕДКОВАНА ПОГРОЗА.

4. Опозиційна форма поведінки, спрямована зазвичай проти авторитету керівництва, яка може мати розмах від пасивного спротиву до активних дій проти вимог, правил, законів - НЕГАТИВІЗМ.

5. Схильність до роздратування, готовність при найменшому збудженні вилитися у запальність, різкість, грубість - РОЗДРАТУВАННЯ.

6. Схильність до недовіри та обережного відношення до людей, які впливають із переконання, що оточуючі можуть завдати шкоди, - ПІДОЗРІЛІСТЬ.

7. Прояв заздрості та ненависті до оточуючих,, обумовлені відчуттям гніву за дійсні чи уявні страждання - ОБРАЗА.

8. Дії й ставлення до себе та оточуючих, які виходять із можливого переконання обстежуваного в тому, що він є поганою людиною, чинить негарно - АУТОАГРЕСІЯ або ВІДЧУТТЯ ПРОВИНИ.

Програма корекції агресивної поведінки підлітків

Мета програми – формування в агресивних підлітків узагальнених умінь розв'язання міжособистісних проблем, що виникають у спілкуванні з ровесниками і дорослими.

Завдання програми:

1. Формування в агресивних підлітків узагальнених умінь конструктивного розв'язання міжособистісних проблем.

2. Ознайомлення агресивних підлітків з універсальним алгоритмом вирішення міжособистісних проблем.

3. Розвиток в агресивних підлітків особистісних якостей, які сприяють успішному розв'язанню міжособистісних проблем: емпатії, передбачливості, причинно-наслідкового мислення.

Розробляючи програму розвитку здатності агресивних підлітків до розв'язання міжособистісних проблем, ми орієнтувалися на обґрунтовану Зігелем і Співак (1973) тренінгову програму когнітивного розв'язування міжособистісних проблем. Наша програма розрахована на навчання підлітків розглянутих вище умінь. Вона містить 8 занять, кожне з яких триває 1 год.

Програма складається з 4 етапів, які співвідносяться з основними кроками розв'язання міжособистісних проблем:

1. Розпізнавання проблем — на цьому етапі агресивним підліткам пропонуються вправи на виявлення проблем.

2. Дефініція проблем – після того, як підлітки навчаються краще розпізнавати проблеми, їм пропонується попрактикуватись чітко і зрозуміло визначати сутність проблем.

3. Альтернативні способи розв'язання проблем – визначення й обмірковування альтернативних способів розв'язання проблем.

4. Прийняття рішення щодо найкращого способу розв'язання проблеми –

вправи на оцінювання різних способів розв'язання проблем, зважування всіх "за" і "проти" щодо різних варіантів і прийняття рішень.

Перший крок програми - "розпізнавання проблеми" - призначений для того, щоб навчити агресивних підлітків міжособистісній сензитивності. Важливо сформуванати у них здатність бачити проблеми, усвідомлювати їх у контексті міжособистісних стосунків. Наприклад, на цьому етапі використовується вправа "Журнальні обличчя": підліткам пропонується описати емоції, які переживають люди, зображені на фото в журналах, і визначити, які причини могли зумовити такі переживання. Другою вправою — "Пошук проблем" — передбачається показ підліткам фотографій людей, зображених у міжособистісних проблемних ситуаціях із реального життя (наприклад, бійка на дискотечі, конфлікт з учителем на уроці, п'яний член сім'ї), та пропонується встановити, в чому полягає їхня проблема.

Заняття з другого кроку програми - "дефініція проблем" — орієнтовані на формування в агресивних підлітків здатності приймати позицію, точку зору іншого та на розвиток причинно-наслідкового мислення. В одній із вправ цього етапу — "Довідуватися про людей" — підліткам пропонується прослухати серію записаних на плівці невеличких ситуацій, що ілюструють способи ознайомлення з почуттями та думками інших людей: 1) прямі запитання до третьої сторони; 2) принагідне непряме порушення цієї теми в бесіді; 3) безпосередня взаємодія з особою.

Тренування альтернативного мислення — мета навчання третього кроку. Одна з вправ на цьому етапі — сортування картинок "Пошук альтернативи". Підліток ознайомлюється з проблемою (картка з зображенням самотньої, пригніченої людини) та наслідком (картка з зображенням тієї самої людини в компанії) у спосіб, властивий тренінгові обмірковування цілей і засобів. На інших картках ця людина зображується в інших ситуаціях. Окремі з них могли б логічно вести від проблеми до наслідку (якщо розсортувати в певному правильному порядку). Завдання тренування — дібрати і впорядкувати альтернативні рішення. На цьому етапі підлітки вчаться не тільки

розпізнавати альтернативи, а й породжувати, вигадувати їх. У вправі "Творення альтернатив" підліток ознайомлюється з міжособистісними проблемними ситуаціями (наприклад конфлікт з учителем, дратівлива поведінка друга), а соціальний педагог заохочує його пропонувати якомога більшу кількість альтернативних способів поведінки.

Остання стадія — прийняття рішення — спрямована на розвиток наслідкового мислення, тобто на оцінювання відносних недоліків і переваг запропонованих альтернативних способів розв'язання проблеми. Вправа "Між імпульсивністю та серйозним обмірковуванням" націлена на досягнення цієї мети за допомогою демонстрації агресивним підліткам того, що найперше і часто імпульсивно обране розв'язання міжособистісної проблеми нерідко є не найкращим і що інколи варто зачекати й серйозно обміркувати альтернативні рішення, перш ніж вдаватися до них. У вправі "Зіткнення з рішенням" підлітки практикуються в перелічуванні всіх "за" і "проти" кожної альтернативи. В останній вправі "Ігри" цієї програми підліткам пропонується звести воєдино та послідовно виконати всі чотири кроки процесу розв'язання проблеми в такий спосіб, як це визначено програмою КРМП.

План

занять з тренінгу розв'язання міжособистісних проблем

ЗАНЯТТЯ 1. ВСТУП

Обґрунтування

Формування в агресивних підлітків зацікавленого ставлення до участі в програмі тренінгу. Спільне обговорення питань:

1. Ми щоденно приймаємо рішення (наприклад: прокидатися вранці або вибирати страви). Багато з цих рішень є автоматичними.
2. Рішення важче приймати, коли вони стосуються складних проблемних ситуацій у міжособистісних взаєминах.

3. Проблеми часто можна успішно вирішувати. Цей тренінг навчить, як це робити. Не слід відразу робити те, що спадає на думку, або ухилятися від проблеми й зовсім нічого не робити.

4. У проблем є дві загальні характеристики: цілі та перешкоди. Проблеми — це складні ситуації, оскільки ми маємо мету, однак існує перешкода на шляху її досягнення (уявіть, що ми хочемо їхати по дорозі, а поперек неї повалено дерево). Приклад: помиритися з друзями.

5. Найзагальнішими типами проблем є такі: проблеми контролю за поведінкою (змушувати інших робити те, що хочемо ми); неспівпадання цілей людей; пошук чогось або когось; проблеми, спричинені невиразними очікуваннями ближніх.

6. Коли ми приймаємо рішення виважено і ретельно, то більше володіємо ситуацією і контролюємо її. Приклад: обмірковуючи, як друзі почувають себе та що думають, ми можемо спілкуватися з ними так, щоб спонукати їх поважати нас.

7. Після обговорення з групою цих пунктів підлітки заохочуються працювати за програмою.

Правила та процедури

На початку заняття учасникам тренінгу доводяться до відома такі положення:

1. Час для занять, явка всіх учасників тренінгу на всі заняття обов'язкова.
2. Від кожного учасника очікується активна участь і співпраця, а також повага до інших членів групи (тобто не перебивати, не глузувати з суджень інших).
3. Від членів групи сподіваються, що проблеми, які виникнуть поза групою, фіксуватимуться в "Реєстрі проблем" (дається визначення проблеми як складної ситуації, коли не можемо досягти певної мети або виконати завдання).

Упродовж наступних кількох занять способи аналізу проблем і прийняття рішень описуються й демонструються соціальним педагогом, кожен учасник

тренінгу практикується в рольових іграх. Проблеми з реєстру моделюються в рольовій грі, завдяки чому члени групи можуть обдумувати і обирати способи поведінки в аналогічній ситуації наступного разу.

Огляд кроків розв'язання проблеми

На кожному занятті на дошці вивішується плакат з описом тих кроків вирішення проблеми, що розглядаються на цьому занятті. Також на дошці залишаються плакати з попередніх занять, завдяки чому поступово відтворюється вся послідовність кроків, які разом складають повний "ланцюг" вирішення проблеми. Слід звернути увагу підлітків на такі моменти:

1. Завдяки участі в тренінгу Ви навчитеся зупинятися й обмірковувати свої дії.

2. Ви матимете змогу ставити собі такі запитання:

- В чому полягає моя проблема?
- Якими фактами я оперую? Що мені треба знати?
- Що я зможу зробити чи сказати в цій ситуації? Який існує вибір?
- Що трапиться, коли я діятиму так чи інакше?
- Як я можу робити вибір і перевіряти, що сталося?

Після пояснення цих пунктів підліткам наводяться приклади проблем та демонструється кожен із кроків, детально моделюючи запитання (як внутрішні думки).

Членам групи роздаються папки для зберігання матеріалів.

Реєстр проблеми

1. Підліткам пояснюється важливість ведення "Реєстру проблем":

- щотижня існує можливість мати точний звіт про проблеми;
- реєстр допомагає встановити, якими є типові проблемні ситуації підлітка, і почати обмірковувати, в який спосіб він зможе їх владнати;
- забезпечує матеріалом для рольового програвання прийомів вирішення проблем.

2. Підліткам демонструється уже заповнений зразок "Реєстру проблем".

Один із учасників групи зачитає вголос пункти реєстру.

3. Підліткам роздаються чисті бланки "Реєстрів проблем", які мають зберігатися в їхніх папках. Підліткам пропонується заповнювати їх якомога швидше — відразу після виникнення проблемної ситуації.

Огляд заняття 1

1. Повторюються причини важливості ретельного вирішення проблем (ефективніше контролювати й управляти своїм життям і краще задовольняти власні потреби).

2. Повторюються правила та процедури, особливо важливість "Реєстру проблем".

Реєстр проблеми

Ім'я _____ Дата

У чому полягає твоя проблема? Напиши, що трапилося (хто причетний до неї, де це відбулося і що саме сталося?)

Чого б ти хотів?

Що ти зробив чи сказав, щоб розв'язати свою проблему?

Чи твій вибір вирішив проблему?

Як прийняте тобою рішення спрацювало? (обведіть щось одне: дуже погано; погано; задовільно; добре; дуже добре)

ЗАНЯТТЯ 2. "СПИНИСЬ І ПОМІРКУЙ"

Обґрунтування

На початку заняття спільно з підлітками формулюються умови успішного вирішення проблем: 1) усвідомлення того, що у вас є проблема; 2) обмірковування проблеми перед тим, як діяти.

Огляд заняття 1

1. Повторюються визначені на першому занятті правила та процедури.

2. Зважте на те, що проблеми є складовою життя, і практика допоможе вам навчитися приймати рішення замість того щоб діяти швидко, але навмання, дозволяючи іншим думати за вас.

"Спинись і поміркуй"

Важливо наголосити на тому, що коли у нас виникла проблема, то мусимо спинитись і поміркувати, аби не приймати рішення поспіхом. Щоб допомогти підліткам обмірковувати альтернативні шляхи вирішення проблеми, соціальний педагог:

1. Пояснює, що в людей може виникати безліч різних реакцій на проблеми і треба навчитися розпізнавати наявність проблеми за своїми думками чи самопочуттям.

- Опишіть різні думки: "Більшу частину часу ви просто не знаєте, що робити. У вас виникають питання, сумніви щодо того, як учинити найкраще. Ви знаєте, чого хочете, але не уявляєте, як цього досягти".

- Опишіть різні почуття: "Не раз ви матимете неприємні відчуття, що інформуватимуть вас про наявність певної проблеми. З огляду на вибір, який слід зробити, ви можете почувати себе невдоволеним, напруженим, утомленим або сконфуженим".

2. Пропонує підліткам схарактеризувати свої власні реакції на проблеми та записати їх на аркушах або на дошці.

3. Пропонує підліткам порівняти свої переліки з переліком найтипівіших реакцій людей на проблеми, поданим нижче.

Найхарактерніші реакції людей на проблеми:

Байдужість

Відчуття, ніби успішне вирішення проблеми неможливе

Зніяковілість

Стан приниження

Неспокій

Бажання піти геть

Спантеличеність

Підшукування собі іншого заняття, щоб уникнути проблеми

Невпевненість

Напруженість

Фрустрація

Сумнів

Сум

Хвилювання

Заняття без мети

Ненормальний душевний стан

Сонливість

Гнів

Стрес

Роздратованість

4. Пояснює, як здійснення кількох повільних вдихів і самонаставляння "спинись і поміркуй" дасть час вирішити, що саме хочеться зробити.

5. Демонструє підліткам зразок послідовності кроків, використовуючи проблемну ситуацію, запропоновану ким-небудь із групи. Наприклад: вирішіть, відповісти на образливу репліку ровесника чи стриматися.

- Продемонструйте для підлітків зразок: про які думки та почуття ви самі згадуєте, коли у вас виникає проблема.

- Продемонструйте підліткам зразок, як зробити кілька глибоких вдихів і сказати: "Спинись і поміркуй".

- Продемонструйте, як це дає вам час для того, щоб обмірковувати варіанти виходу із ситуації (впевніться в тому, що ви моделюєте лише "спинись і поміркуй").

6. Провести з групою рольові ігри, орієнтовані на моделювання етапу "спинись і поміркуй". Важливо кожному членові групи дати можливість узяти в них участь. Нехай члени групи розкажуть про свої думки і почуття після набуття досвіду в рольовій грі. Приклад: член групи має обговорити з завучем школи ситуацію, коли завуч виявив до учня неповагу і той образився.

Будь детективом

Підліткам пояснюється, що той, хто успішно вирішує проблеми, мусить бути хорошим детективом і бачити всі підтексти в ситуації.

1. Правило: щоб знати, в чому полягає проблема, спершу треба пильно поспостерігати за тим, що відбувається довкола:

- частині групи пропонується відтворити незнайому проблемну ситуацію. Наприклад: член групи вдався до конфронтації зі шкільним психологом через свою погану поведінку, що впливає на роботу класу;
- решті членів групи пропонується спостерігати і точно визначити, що трапилося в рольовій грі.

2. Використовуючи стимульний матеріал (журнальні замітки, фото, в яких демонструється взаємодія між кількома особами), учасникам тренінгу пропонується розповісти, що вони бачать:

- зазначте, що не всі бачать одне й те саме;
- визначайте проблему на знімку по-різному, використовуючи названі двома членами групи різні деталі для того, щоб показати, як ті чи інші спостереження впливають на визначення проблеми.

3. Члени групи складають докладну характеристику свого однокласника, незважаючи на його присутність (виконується тільки тоді, коли вправа не буде приводом для глузування над підлітком).

Рольова гра: спинись і поміркуй

Члени групи за наведеним далі прикладом або за одним із своїх "Реєстрів проблем" проводять рольову гру. До гри вводяться думки вголос головної дійової особи (протагоніста). Кожен із членів групи мусить побувати в ролі протагоніста. Приклад: інший учень із вашого класу загубив ключі від квартири. Він каже, що ви побилися з ним, внаслідок чого він загубив ключі і дуже розсердився на вас.

Огляд заняття 2

1. Перегляд бланк "Реєстру проблем" і наголошення на важливості його заповнювання кожним учасником тренінгу.

2. Повторення техніки виконання повільних глибоких вдихів і самонаставляння: "Спинись і поміркуй".

3. Акцентування уваги на думках і почуттях, які відчуваються кожним

учасником тренінгу під час проблемних ситуацій.

4. Формування умінь спостереження за ситуаціями.

5. Домашнє завдання: намагатися визначити ознаки проблеми в себе і практикуватися в ментальному монолозі "спинись і поміркую".

ЗАНЯТТЯ 3. ВИЗНАЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ

Обґрунтування

На початку заняття підліткам пропонується теза: "Як тільки ми відчули ознаки проблеми і спинились для того, щоб поміркувати, нам треба чітко і конкретно сформулювати, в чому полягає проблема".

Огляд заняття 2

1. Перегляд "Реєстру проблем", повторення того, як визначити, що виникла проблема і як здійснити етап "спинись і поміркую":

- запропонувати кожному учасникові скористатися своїм заповненим "Реєстром проблеми" і повідомити іншим, що він думає або почуває, коли в нього виникає проблема;

- запитати, чи підлітки намагаються спинитися і поміркувати, та, використовуючи "Реєстри проблем", обговорити відповіді. Давати позитивне підкріплення членам групи за успішне виконання і водночас перевіряти реєстри, переконуючись, що вони заповнені правильно.

2. Повторення всього процесу прийняття рішень на конкретному прикладі з посиланням на плакати, що деталізують кроки прийняття рішень.

Навчися визначати, в чому полягає проблема

Найважливішою складовою цього кроку є навчити підлітків визначати, в чому полягає проблема, настільки чітко і конкретно, наскільки це можливо:

1. Пояснити, що не можна вирішувати занадто складну, заплутану або малоінформативну проблему:

- навести приклад проблеми, визначення якої занадто загальне. Приклад: ви можете сказати, що конфлікт з учителями є вашою проблемою, але це надто мало інформує про поведінку вчителів, яка вам не подобається;

- навести приклад надто вузького визначення проблеми. Приклад: ви можете сказати, що вашою проблемою є крик вчителя фізики, але це дає мало відомостей про суть проблеми в цілому.

2. Показати кілька журнальних фото, що ілюструють проблемні ситуації (вони мають зображувати людей, з якими підлітки можуть ідентифікуватися, чи смішні, несподівані ситуації, що викликають інтерес):

- запропонувати кільком учасникам тренінгу сформулювати свою проблему;
- поставити запитання, щоб отримати конкретніші відповіді, і підкріпити ті висловлювання підлітків, в яких відзначаються конкретні деталі, пов'язані з певною поведінкою.

Способи визначення проблеми

1. Пояснити, що погані почуття можуть бути сигналом існування проблеми. Щоб точно зрозуміти, в чому полягає проблема і з метою прийняття успішних рішень, слід поставити собі запитання:

- Чого я справді хочу? Яка моя мета?
- Що мені не подобається?
- Що мені заважає? Які перешкоди треба долати?
- Що необхідно змінити?

2. Продемонструвати зразок застосування цих питань у конкретній ситуації. Приклад: ви повинні зателефонувати своїй мамі і повідомити, що ви працюєте над виконанням важливого проекту і не зможете разом з сім'єю поїхати працювати на дачі.

- Мета — успішно виконати проект.
- Вам не подобається необхідність телефонувати мамі і відпрошуватись.
- Перешкода — обов'язок разом з усіма працювати на дачній ділянці.
- Все, що має зазнати змін, пов'язане з оволодінням прийомами конструктивного спілкування.

3. Наголосити на важливості "Я-повідомлень" (від першої особи) при визначенні проблеми (інакше кажучи, цілі мають бути вашими, і єдина поведінка, яку ви в змозі змінити, — це, безперечно, лише власна).

4. Програти в рольовій грі вище зазначену ситуацію. Один із підлітків ставить запитання, а інший відповідає. Написати виділені в тексті слова на дошці: мета, не подобається, перешкода, зміна.

Рольова гра: спинись і поміркую + визначення проблеми

Допомогти виконувати рольову гру та надати зворотний зв'язок щодо опанованої підлітками послідовності кроків. Учасники тренінгу мають використовувати проблеми зі своїх "Реєстрів проблем". Особливе значення надавати формулюванню проблеми, "Я-повідомленням" і запитанням до себе.

Огляд заняття 3

1. Повторити послідовність етапів вирішення проблеми, опанованих підлітками на цей момент, зокрема ті почуття та думки, що свідчать про існування в них проблеми, етап "спинись і поміркую" і розпізнавання або визначення того, що саме становить проблему.

2. Нагадати учасникам тренінгу про "Реєстри проблем" і дати домашнє завдання: практикуватись у внесенні проблем до реєстру в чіткій і зрозумілій формі і точному занотовуванні того, що відбувалося в ситуації.

ЗАНЯТТЯ 4. ЗБІР ІНФОРМАЦІЇ (ВЛАСНА ТОЧКА ЗОРУ)

Обґрунтування

Пояснити підліткам: для з'ясування того, що сказати або зробити, коли є проблема, необхідно володіти такою інформацією:

а) як ми бачимо ситуацію; б) як інші сприймають проблему.

Слід підкреслити, що на цьому занятті розглядатиметься особисте бачення ситуації, а на наступному — її сприймання оточуючими людьми.

Огляд заняття 3

1. Переглянути визначення проблеми за допомогою застосування "Реєстрів проблем". Використати одну проблему з реєстру одного чи двох

членів тренінгу і допомогти кожному з них конкретно сформулювати її і виявити результати їхніх спостережень за ситуацією.

2. Продемонструвати зразок послідовності етапів процесу вирішення проблеми, переглядаючи детально запитання до кожного кроку, зображеного на плакаті.

Власна точка зору чи факт: Що я бачу? Які факти?

Запропонувати групі таке пояснення: "Ми вже навчилися бути непоганими детективами і брати до уваги всі ознаки проблемної ситуації. Ми також повинні навчитися бачити відмінність між фактом і точкою зору. Поспішні вчинки, що базуються на неправдивій інформації, можуть ускладнити ситуацію. Приклад: ви вважаєте, що учитель недооцінює ваші можливості і надає перевагу іншим учням. Ви звинувачуєте його в упередженості, несправедливості і перестаєте відвідувати його уроки. Пізніше ви приходите висновку, що помилялися стосовно вчителя".

1. Пояснити: щоб успішно вирішувати проблеми, слід чітко усвідомлювати відмінність між тим, що є істинним, і тим, що ви вважаєте істинним.

2. Запропонувати групі потренуватися в пошуку фактів, доказів, використовуючи фото чи картинки з неоднозначним сюжетом або розірвані посередині так, що не вся інформація доступна.

3. Провести рольову гру на основі кількох ситуацій, узятих із "Реєстрів проблем". Запропонувати учасникам тренінгу з'ясувати, якими фактами вони оперують щодо проблеми та які висновки можна зробити про ситуацію, яка склалася. Як альтернативу цьому можна програти ситуацію безпідставного звинувачення, головна дійова особа в якій особливого значення надає іншій інтерпретації поведінки ближнього порівняно з тлумаченням того, хто звинувачується.

Інформація: Що я бачу? Що необхідно мені знати?

Ознайомити групу з тезою: якщо ми не можемо збагнути, що відбувається навколо нас або не володіємо достатньою інформацією, нам треба ставити

запитання. Приклад: ви пориваєте дружбу з товаришем, який не виконав вчасно вашого прохання. Пізніше ви довідуєтеся, що в цей час віна хворів.

Рольова гра: спинись і поміркую + визначення проблеми + збирання інформації/власна позиція

Зіграти в ролях одну із ситуацій, узятих з "Реєстру проблеми" учасника тренінгу. Протагоніст має визначити ознаки наявності проблеми, спинитися і поміркувати, встановити проблему та зібрати факти про ситуацію. Приклад: класний керівник заборонив вам разом з класом поїхати на екскурсію в інше місто. Ви вважаєте, що маєте право поїхати, бо не порушили жодних правил поведінки.

Огляд заняття 4

1. Підсумувати використання "ланцюга" вирішення проблем та показати, як обмірковування ситуації перед дією може посилити відчуття контролю і змінити справи на краще.

2. Дати домашнє завдання: попросити учасників тренінгу виявити проблему, для якої необхідно мати якнайбільше інформації та потренуватися у постановці запитань, щоб її отримати.

ЗАНЯТТЯ 5. ЗБІР ІНФОРМАЦІЇ (ПОЗИЦІЇ ІНШИХ ЛЮДЕЙ)

Обґрунтування

Повідомити групі: "Тепер, коли ми навчились якомога ретельніше розглядати ситуацію, ми повинні навчитися дивитись на неї очима іншої людини. Якщо ми так робимо, це дає нам більше інформації, на підставі якої можемо здійснювати вибір. Приклад: вам може видаватися, що ваш учитель недооцінює вас, хоча насправді це може бути не так. Міркування про його точку зору може зупинити вас від образи й обвинувачень перед тим як ви його запитаєте, як насправді він ставиться до вас".

Огляд заняття 4

1. Використовуючи "Реєстр проблем", з'ясувати відмінність між фактом і точкою зору, важливість звернення за інформацією.

- Запропонувати учасникові тренінгу описати ту чи іншу ситуацію, як він її бачив, і потім розповісти групі, що він знає про неї та думає, що знає.

- Запитати, чи ставить він запитання, щоб отримати повнішу інформацію.

2. Продемонструвати зразок всього процесу прийняття рішень за кроками, зображеними на плакатах.

Точки зору інших людей: Що інші бачать? Що інші думають?

Наголосити підліткам: нам треба визнавати, що інші можуть бачити проблему не так, як ми, і передбачення того, як іншими сприймається наша поведінка, дає нам глибше розуміння проблеми і контроль над тим, що відбувається. Приклад: однокласник звинувачує вас у крадіжці ідеї проекту. Як усвідомлення того, що відчуває однокласник з приводу крадіжки, змінило б вашу поведінку за такої ситуації?

1. Показати зразок реакції входження в становище іншої людини за допомогою:

- використання двох простих предметів та демонстрування: те, що особа в них бачить, залежить від того, де вона сидить;

- розміщення членів групи в різних частинах кімнати і описування ними кімнати з різних кутів зору, ракурсів бачення.

2. Показуючи знімки, малюнки, запропонувати членам групи розповісти, як кожна зображена на знімку людина бачить ситуацію.

3. Програти рольову ситуацію, в якій однокласник звинувачує протагоніста у крадіжці ідеї проекту. Ввести у рольову гру факт: підліток поводить себе так, що однокласник міг би запідозрити його в крадіжці.

4. Важливо, щоб кожен член групи входив у становище іншого в певній ситуації. Зусилля підлітків реагувати по-різному в різних ролях слід забезпечувати зворотним зв'язком і позитивним підкріпленням.

Емоції інших людей: Що інші відчувають?

Звернутися до групи з словами: «Коли ми знаємо, як почувають себе інші люди в проблемній ситуації, ми можемо краще передбачити, як особа готова поводитися». Приклад: ви питаєте дозволу про щось у розгніваної людини.

1. Показати підліткам фото облич для того, щоб вони практикувались розпізнавати емоції та описувати різні вирази обличчя.

2. Навчити підлітків одного з міжособистісних умінь – вміння розуміти почуття інших:

- поспостерігати за іншою людиною;
- прислухатися до того, що інша людина говорить;
- зрозуміти, що може відчувати інша людина;
- поміркувати, як краще показати, що ви розумієте її почуття;
- вибрати найкращий спосіб це зробити.

Продемонструвати зразок вміння, провести рольову гру, надати зворотний зв'язок щодо кроків уміння.

Вміння реагувати на чужий гнів:

- вислухати особу, яка гнівається;
- намагатися зрозуміти, що говорить і відчуває розгнівана людина;
- зважити, чи можна щось сказати або зробити, реагуючи на цю ситуацію;
- якщо можна, прореагувати на гнів іншої людини.

Показати зразок реагування, провести рольову гру та здійснити зворотний зв'язок щодо виконання кроків уміння. Приклад: вчитель математики розгніваний на вас через те, що на олімпіаді ви не розв'язали всі завдання. (Можливо, корисно спробувати реагувати на цей стан гніву, демонструючи самовпевненість, ігнорування, слухання, емпатійну реакцію, обіцянку виправитися.)

Рольова гра: спинись і поміркуй + визначення проблеми + збирання інформації (власна та чужі точки зору)

Інсценізувати в рольових іграх ситуації з "Реєстрів проблем". Упевнитися в тому, що головна дійова особа розпізнає ознаки наявності проблеми, зупи-

няється і міркує, визначає, в чому полягає суть проблеми, і збирає інформацію (свою та інших). Наголосити на важливості розуміння точок зору інших людей.

Огляд заняття 5

1. Підсумувати освоєні кроки процесу вирішення проблеми. Нагадати, що люди сприймають проблеми по-різному і можуть мати неоднакові думки. Зробити акцент на тому, що розуміння почуттів інших людей допомагає вирішувати проблеми й домагатися своїх цілей.

2. Дати домашнє завдання: запропонувати групі записати, як, на їхню думку, інші сприймають проблемну ситуацію, описану у власному "Реєстрі проблеми".

ЗАНЯТТЯ 6. АЛЬТЕРНАТИВИ

Обґрунтування

Наголосити: для здійснення зваженого вибору в будь-якій ситуації слід думати про більш ніж один спосіб дій. Вказати на те, що коли ви розходитеся з кимось у поглядах, знання того, як домовлятися, обстоювати свої права й уникати неприємностей — це всі вибори за певної ситуації.

Огляд заняття 5

1. Пригадати про важливість розуміння різних точок зору у визначенні того, що особистість робить у певній ситуації. Запропонувати членам групи назвати проблему, де існують дві різні точки зору, та пояснити, як ці точки зору сформувалися.

2. Пригадати та продемонструвати зразок послідовності етапів процесу прийняття рішення.

Вибори: Що я можу зробити чи сказати?

Пояснити підліткам: "Кожна проблема має низку рішень. Чим більше рішень ви можете придумати, тим вищі ваші шанси на отримання того, чого ви бажаєте. Приклад: які вибори є у вас, щоб реагувати на гнів інших людей? Як можуть переговори, ігнорування ситуації, самоконтроль чи впевненість у

собі змусити вас почувати більшу відповідальність за своє життя? Приклад: ваш друг сердиться на вас, тому що вважає, що через вас у нього ускладнилися стосунки з класним керівником".

1. Навчити підлітків таких умінь - вміння знаходити порозуміння:

- вирішіть, чи ви й інша людина дотримуетесь різних точок зору;
- скажіть іншому, що ви думаєте про проблему;
- запитайте в іншої людини, якої вона думки про проблему;
- уважно вислухайте її відповідь;
- поміркуйте над тим, чому інша людина може почуватися саме так;
- запропонуйте компроміс.

Продемонструвати зразок, провести рольову гру щодо кроків цього уміння, особливо наголошуючи на компромісі та розгляді справи з позиції свого партнера. Приклад: пошук досягнення згоди з другом щодо того, який вид відпочинку вибрати.

Вміння обстоювати свої права:

- зверніть увагу на те, що відбувається всередині вас. Це допоможе вам зрозуміти, що ви незадоволені і хотіли би постояти за себе;
- вирішіть, що викликало у вас невдоволення;
- подумайте про способи, якими ви могли б обстоювати свої права, і виберіть один із них;
- конструктивно захистіть свої права та інтереси.

Продемонструвати зразок, провести рольову гру і здійснити зворотний зв'язок щодо майстерності виконання вміння. Приклад: ви звертаєтесь до класного керівника з приводу несправедливого рішення: вас не включили до складу учасників 2 туру олімпіади з математики, хоча ви є одним з переможців 1 туру.

Вміння уникати неприємностей у спілкуванні з іншими:

- зважте, чи ви перебуваєте в такій ситуації, що може спричинити неприємності для вас;
- вирішіть, чи хочете ви знайти вихід із ситуації;

- скажіть іншим людям, що ви вирішили робити і чому;
- запропонуйте інші можливі варіанти рішення;
- дійте так, як ви вважаєте найкращим для себе.

Програти в ролях ситуацію з "Реєстру проблем" щодо реагування на гнів іншого, щоб кожен підліток проявив уміння, альтернативне агресії.

Мозкова атака: Які мої вибори?

Наголосити на тому, що до кожної проблемної ситуації слід підходити з якнайбільшою кількістю виборів. Одним із шляхів такого здійснення є мозкова атака. Остання збільшує шанси на успішне вирішення проблем.

1. Ознайомити учнів з методом мозкової атаки, його правилами (якомога більше ідей без жодної їх оцінки).

2. Запропонувати групі генерувати стільки ідей альтернативних вчинків, скільки вони можуть придумати, щоб реагувати на звичайні проблеми, з якими вони стикаються у житті. Записати перелік цих вчинків на дошці і доповнити його наведеними нижче альтернативами, яких група не вказала.

Альтернативи реагування на проблемні ситуації:

Упевненість у собі

Ігнорування ситуації

Спокійна, неворожа реакція

Обговорення іншої альтернативи

Раціональні, логічні аргументи

Зрозумілі прямі відповіді

Приємний, м'який тон голосу

Прийняття відповідальності за свою поведінку

Вибачення

Звернення з пропозицією обговорити проблему

Відповідь-жарт

Прохання про допомогу

Вимога інформації

Розуміння ваших власних почуттів

Врахування того, що думають інші

Врахування того, що почувають інші

3. Для здійснення мозкової атаки альтернатив слід використати проблемну ситуацію з чийогось "Реєстру проблем".

Рольова гра: спинись і поміркую + визначення проблеми + збирання інформації (своя та чужі точки зору) + альтернативи

Провести рольову гру, в основу якої покладено проблему з "Реєстру проблем" (доцільно вибрати таку проблему, яка б давала можливість тренуватись у набутих уміннях, альтернативних агресії, — йдеться про уникнення неприємностей з оточуючими, переговори, пошуки згоди, обстоювання своїх прав). Упевнитися в тому, що головна дійова особа виявляє в себе ознаки існування проблеми, спиняється і міркує, ідентифікує проблему, збирає інформацію свою та від інших, обмірковує можливі способи поведінки.

Огляд заняття 6

1. Підсумувати вивчені підлітками етапи процесу розв'язання проблем. Наголосити на важливості зважування багатьох різних виборів чи альтернатив, щоб розв'язати конкретну проблему: більша кількість альтернатив посилює контроль над наслідками власних рішень.

2. Дати домашнє завдання: запропонувати групі написати в своїх реєстрах стільки альтернатив, скільки вони у змозі придумати для кожної своєї проблеми.

ЗАНЯТТЯ 7. ОЦІНЮВАННЯ НАСЛІДКІВ І РЕЗУЛЬТАТІВ

Обґрунтування

Повідомити підліткам: "Ми навчилися, як придумувати цілий спектр різноманітних виборів, а зараз ми повинні поміркувати над тим, що трапиться, коли ми обираємо одну альтернативу, а не іншу. На цьому занятті ми будемо: 1) оцінювати наслідки власних виборів; 2) робити вибір і вчитися розуміти те, що відбувається внаслідок цього вибору".

Огляд заняття 6

1. Пригадати процес придумування альтернатив. Перевірити "Реєстри проблем", використовуючи проблему одного з учасників тренінгу, який записав альтернативні способи її розв'язання. Надати зворотний зв'язок і позитивне підкріплення.

2. Пригадати весь процес послідовності прийняття рішень, повторюючи запитання для кожного кроку.

Наслідки: Що трапиться, якщо я скажу чи зроблю це?

Зазначити, що передбачення наслідків якої-небудь обраної дії дає нам можливість контролювати те, що з нами трапляється. Наприклад: є різні наслідки різних вчинків по відношенню до людей, наділених владою, наприклад, учителя, директора школи тощо.

1. Обговорити з групою наслідки двох вчинків — позитивного і негативного. Приклад: коли вам робить зауваження вчитель, ви реагуєте агресивно або спокійно.

- Запропонувати групі в мозковій атаці придумати альтернативи для проблемної ситуації з чийогось реєстру.

2. Спонукає групу оцінювати наслідки кожної альтернативи. Слід оперувати поняттям найкращих та найгірших наслідків або "за" і "проти" кожної альтернативи. Продемонструвати для учасників тренінгу зразок процесу оцінювання з думками вголос та запитаннями: "Якщо я зроблю це, то що найімовірніше трапиться? Що може бути найгіршим у цій ситуації?"

3. Зіграти в ролях наслідки однієї позитивної та однієї негативної альтернативи, із запропонованих групою.

Вибори: Як я вирішую, що робити?

Після того, як підлітки навчилися оцінювати наслідки свого вибору, наступний крок – допомогти їм визначати, який вибір найкращий.

1. Запропонувати підліткам навести приклад рішення, яке вони прийняли і потім каються (особливо таке, в якому вони адекватно не оцінили наслідків).

2. Попросити групу зробити вибір між позитивними та негативними альтернативами, які вони щойно програли в рольовій грі (бути агресивно

налаштованим або спокійним, коли тобі робить зауваження вчитель).

Рольова гра: спинись і поміркуй + визначення проблеми + збирання інформації (своя та чужі точки зору) + альтернативи + оцінювання наслідків і результатів

Провести рольову гру, використовуючи одну з проблем з "Реєстрів проблем". Звернути увагу на те, чи дотримуються підлітки кроків розв'язання проблеми: зупиняються і міркують, ідентифікують проблему, отримують інформацію від себе та інших, придумують альтернативи, зважують, що трапиться внаслідок вибору однієї з альтернатив, приймають рішення.

Огляд заняття 7

1. Підсумувати опановану послідовність етапів прийняття рішень та наголосити на важливості оцінювання наслідків при вирішенні проблем.

2. Дати домашнє завдання: запропонувати групі записати всі "за" і "проти" різних альтернатив розв'язання проблеми, прийняти рішення та виконати його (нехай учасники тренінгу розкажуть групі на наступному занятті, як вони вирішували свої проблеми та що вони могли б зробити по-іншому).

ЗАНЯТТЯ 8. ПРАКТИКА

Обґрунтування

Розпочати заняття з пояснення: "Ми ознайомилися з процесом розв'язання проблем. Сьогодні практикуватимемо всі його кроки, використовуючи проблеми з "Реєстрів проблем".

Огляд заняття 7

1. Перевірити домашнє завдання. Запропонувати учасникам тренінгу навести зі своїх реєстрів приклади рішень, які вони прийняли, та пояснити, як ці рішення виконувалися. Зробити акцент на важливості спостереження за наслідками рішень.

2. Переглянути весь процес послідовності прийняття рішень, повторюючи всі запитання для кожного етапу, зображеного на плакатах.

Рольова гра: спинись і поміркуй + визначення проблеми + збирання інформації (своя та чужі точки зору) + альтернативи + оцінювання наслідків і результатів

1. Повторити кожен крок процесу.
2. Програти в рольових іграх увесь "ланцюг" розв'язання проблем, оперуючи кількома проблемами з реєстрів.