МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки

кафедра практичної психології та соціальної роботи

**Кулиба І.В.**

**Випускна кваліфікаційна робота бакалавра**

**Агресивність у підлітків та її вплив на міжособистісні стосунки**

Сєвєродонецьк

2021

**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

**Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки**

(повне найменування інституту, факультету)

**Кафедра практичної психології та соціальної роботи**

(повна назва кафедри)

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

**до випускної кваліфікаційної роботи бакалавра**

**освітньо-кваліфікаційного рівня**\_\_\_\_бакалавр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(бакалавр, спеціаліст, магістр)

напряму підготовки \_\_\_053 – Психологія \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(шифр і назва напряму підготовки)

спеціалізація Практична психологія

(назва спеціалізації)

на тему: «Агресивність у підлітків та її вплив на міжособистісні стосунки»

Виконала: студентка групи ПСПП-17з Кулиба І.В.

Керівник: д. психол. н., проф. Бурлакова І.А.

Завідувач кафедри практичної

психології та соціальної роботи:

д. психол. н., проф. Завацька Н.Є.

Рецензент: к. психол. н., доц. Боярин Л.В.

Сєвєродонецьк – 2021

**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

**Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки**

(повне найменування інституту, факультету)

**Кафедра практичної психології та соціальної роботи**

(повна назва кафедри)

освітньо-кваліфікаційного рівня \_\_\_\_бакалавр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(бакалавр, спеціаліст, магістр)

напряму підготовки \_\_\_053 – Психологія \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(шифр і назва напряму підготовки)

спеціалізація Практична психологія

(назва спеціалізації)

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

**Завідувач кафедри**

**практичної психології**

**та соціальної роботи**

**проф. Завацька Н.Є.**

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

“26” березня 2021\_року

**З А В Д А Н Н Я**

**НА ВИПУСКНУ КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ БАКАЛАВРА**

**Кулиби Ірини Валеріївни**

1. Тема роботи: «Агресивність у підлітків та її вплив на міжособистісні

стосунки»

Керівник роботи Бурлакова І.А., д. психол. н., проф.

( прізвище, ім’я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом вищого навчального закладу “26” березня 2021 р. № 58/15.17

2. Строк подання студентом роботи 10.06.2021 р.

3. Вихідні дані до роботи: *обсяг роботи – 91 сторінки (1,5 інтервал, 14 шрифт з дотриманням відповідного формату), список використаної літератури – 59 дж.*

*4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: проаналізувати наукові джерела з особливостей агресивності у підлітків та її впливу на міжособистісні стосунки; підібрати діагностичний інструментарій згідно вивчення агресивності у підлітків та її впливу на міжособистісні стосунки; на основі проведеного констатувального експерименту розробити практичні рекомендації щодо агресивності та її вливу на міжособистісні стосунки у підлітковому віці.*

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов’язкових креслеників): *таблиці – 20, рисунків – 10, додатків 5.*

**6. Консультанти розділів роботи:**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Розділ | Прізвище, ініціали та посада  консультанта | Підпис, дата | |
| Завдання  видав | Завдання  прийняв |
| 1. | Бурлакова І.А. – д.психол.н., проф. | 26.03.2021 р. | 26.03.2021 р. |
| 2. | Бурлакова І.А. – д.психол.н., проф. | 26.03.2021 р. | 26.03.2021 р. |

7. Дата видачі завдання 26.03.2021 р.

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№**  **з/п** | **Назва етапів** | **Строк виконання етапів** | **Примітка** |
| 1 | Визначення проблеми дослідження та розроблення плану випускної кваліфікаційної роботи бакалавра | 03.2021р. | 03.2021р. |
| 2 | Аналіз літератури за проблемою. Робота над теоретичною частиною дослідження. | 04.2021р. | 04.2021р. |
| 3 | Розробка діагностичного інструментарію та проведення констатувального експерименту | 04.2021р. | 04.2021р. |
| 4 | Узагальнення результатів констатувального експерименту | 05.2021р. | 05.2021р. |
| 5 | Розробка рекомендацій щодо агресивності у підлітків та її впливу на міжособистісні стосунки. | 05.2021р. | 05.2021р. |
| 6 | Підготовка випускної кваліфікаційної роботи бакалавра до захисту та її захист | 06.2021р. | 06.2021р. |

**Студентка Кулиба І.В.**

**Керівник роботи Бурлакова І.А.**

**РЕФЕРАТ**

Текст – 91 с., рис – 10, табл. – 20, джерел – 59, додатків – 5

У роботі проведено теоретико-методологічний аналіз агресивності у підлітків та її вплив на міжособистісні стосунки у вітчизняній та зарубіжній літературі; розглядаються особливості підлітків.

Наведено результати дослідження агресивності у підлітків та її вплив на міжособистісні стосунки; надані практичні рекомендації щодо запобігання агресивності у підлітків.

**Ключові слова:** АГРЕСИВНІСТЬ, ПІДЛІТОВЙ вік, СОЦІАЛІЗАЦІЯ, АГРЕСИВНА ПОВЕДІНКА, КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ, САМОВИРАЖЕННЯ, САМООЦІНКА, СОЦІОМЕТРИЧНИЙ СТАТУС, СОЦІАЛЬНА ГРУПА, СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАТУС.

**ЗМІСТ**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ВСТУП |  |  |  |

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИРОДИ АГРЕСИВНОСТІ У СЕРЕДОВИЩІ ПІДЛІТКІВ.

1.1. Аналіз психологічних понять агресії та агресивності.

1.2. Дослідження агресивності підлітків у науковій літературі.

1.3. Розвиток агресивності у пубертатний період.

1.4. Формування агресивності в процесі соціалізації.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕИВНОСТІ У ПІДЛІТКІВ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ.

2.1. Мета, задачі та методика експериментального дослідження агресивності міжособистісних стосунків у підлітків.

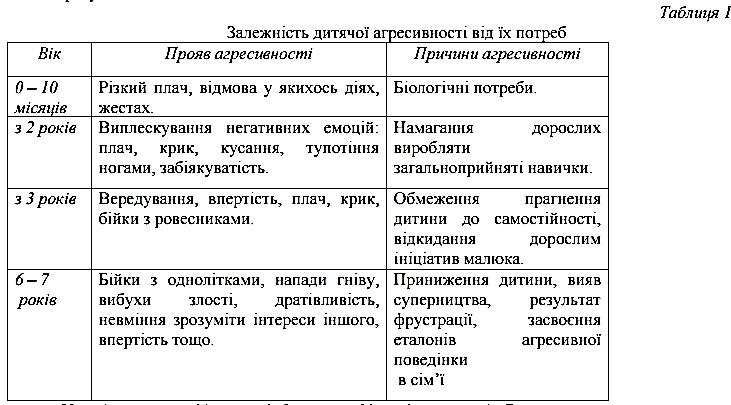
2.2. Аналіз результатів констатувального експерименту.

2.3. Рекомендації щодо корекції та психопрофілактики агресивної поведінки у підлітків.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

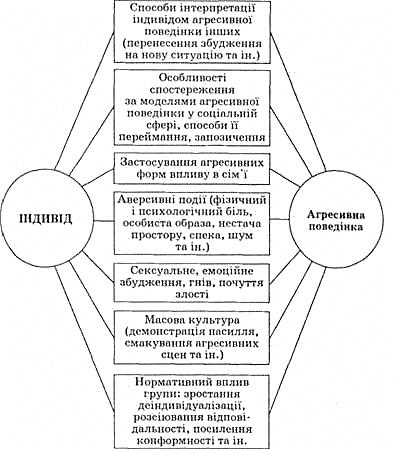
|  |  |
| --- | --- |
|  | ВИСНОВКИ |
|  | СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ  ДОДАТКИ  **ВСТУП**  **Актуальність теми дослідження.** З погляду суспільної моралі вчинки людини повинні відповідати визначеній нормі. Границі цієї норми задані як віковими моральними традиціями, так і комплексом етичних представлень, що існують тепер і в даній соціально-економічній обстановці.  Агресивну поведінку не можна оцінювати як негативну. Виникаючи в критичній ситуації, вона виконує захисну функцію, іноді функцію вирішення сформованого конфлікту. Найчастіше агресивна поведінка спостерігається у дітей при кризі вікових періодів. Це свідчить про те, що жити дитині стає складніше: будь-яку важку ситуацію в момент вікової кризи підліток переживає важче. Отже, можна чекати вікову кількість агресивних елементів в поведінці. Це стосується як нормальної дитини, так і дитини з емоційними порушеннями.  Людина розвивається шляхом поступового знаходження самостійності, уміння висловлювати свою думку без допомоги дорослих. Не можна залишати без уваги розвиток позитивних сторін агресивності і попередження її негативних рис. Для цього необхідно зрозуміти її природу, походження і сам зміст цього терміна. Необхідність цього ґрунтується на тому, що термін "агресія" часто використовується в широкому контексті і через це вимагає серйозного "очищення" від цілого ряду нашарувань. Це, насамперед, пов’язано з тим, що соціально - небезпечні наслідки агресивної поведінки додали йому тільки негативний зміст. Тому ця проблема викликає інтерес у психологів, педагогів та соціальних педагогів.  Тому ця проблема викликає інтерес у психологів, педагогів, соціальних педагогів.  У соціально-педагогічній та психологічній літературі проблема агресивності у підлітків розглядається в дослідженнях К. Андерсена, А. Адлера, А. Бандури, А. Басса, С. Бевана, Р. Берона, Р. Бердена, Л. Берковітца, Ж. Вілсона, Дж. Доларда, К. Конкейнен, М. Коба, К. Лоренца, К. Левіна, Т. Ліпскомба, Г. Мюррея, Є. Маккобі, Д. Річардсона, П.В. Сімонова, Л.М. Семенюк, Р. Сірса, С. Тейлора, І.А. Фурманова, З. Фрейда, Е. Фрома, Х. Хекхаузена та інших.  Багато дослідників підкреслюють важливість підліткового віку для формування здатності встановлювати міжособові стосунки.  У дослідженнях встановлено, що агресія, яка найбільш притаманна підліткам, яка саме в цьому віці є формою самовираження, не дає можливості розвиватися адекватним стосункам з батьками, вчителями, однолітками. Разом з тим у психологічній літературі поки немає достатніх даних про фактори, які пов’язують агресивність з розвитком соціальних стосунків, з її впливом на розвиток комунікативних здібностей підлітків та структуру їхньої особистості. Це ускладнює отримання цілісного уявлення про особистість підлітків та її стосунки з навколишнім соціальним середовищем. У психологічній літературі недостатньо даних також про те, який вплив здійснює навчально-виховний процес у школі на формування якостей підлітків.  Актуальність обраної нами теми полягає в тому, що проблема агресивної поведінки є однією з найважливіших проблем у розвитку та становленні особистості підлітка, а також його адаптації в соціумі. З огляду на актуальність і недостатню розробленість проблеми була визначена тема дослідження: “Агресивність у підлітків та її вплив на між особові стосунки."  **Об’єкт дослідження:** агресивність та міжособистісні стосунки у підлітків.  **Предмет дослідження:** агресивність у підлітків та її вплив на міжособистісні стосунки.  **Мета дослідження:** – теоретично обгрунтувати та експериментально дослідити особливості агресивності у підлітків та її вплив на міжособистісні стосунки.  **Завдання дослідження:**  1. Проаналізувати сучасний стан дослідження проблеми агресивності та розвитку міжособистісних стосунків у підлітків.  2. З’ясувати рівень агресивності та її зв’язок з міжособовими стосунками у підлітків.  3. Розкрити механізми агресивної поведінки підлітків різного віку.  4. Розробити програму корекції та надати практичні рекомендації щодо зниження рівня агресивності та підвищення ефективності міжособистісних стосунків у підлітків.  Для досягнення мети та реалізації поставлених задач було обрано такі **методи дослідження**: теоретичні: системний аналіз педагогічної, психологічної літератури з обраної теми, що дозволило уточнити понятійний апарат дослідження; систематизація, узагальнення; емпіричні: опитування, експертне оцінювання, стандартизовані та проективні методики дослідження.  **Методологічну та теоретичну основу дослідження склали:** філософські та психологічні теорії про сутність особистості та її розвиток у процесі життєдіяльності; психолого-методологічні спостереження; тести (методика дослідження агресивності в підлітків А. Басса, А. Даркі; методика діагностики міжособових стосунків Т. Лірі; методика визначення локалізації контролю С.Р. Пантелєєва, В.В. Століна; методика соціометрії Морено); експеримент (констатуючий, формуючий, контрольний); методи описової та математичної статистики (кореляційний аналіз).  **Теоретичне значення дослідження** полягає у тому, що вперше взаємозв’язок агресивності та міжособових відносин став предметом соціального вивчення; теоретично розроблені практичні рекомендації суб’єктам виховання для попередження та невілювання агресивності у підлітків.  **Практичне значення дослідження** полягає у підборі, апробації та пропонуванні до впровадження методики комплексного дослідження агресивності та міжособових стосунків. Його результати можуть бути використані в подальших психологічних та педагогічних дослідженнях особистості. Методичні рекомендації, розроблені в дослідженні, можуть бути використані як у роботі психолога, так і класного керівника. Знання природи агресивності та застосування корекційної програми буде зумовлювати більш ефективну взаємодію на формування особистості підлітка.  **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИРОДИ АГРЕСИВНОСТІ У СЕРЕДОВИЩІ ПІДЛІТКІВ**  **1.1. Аналіз психологічних понять агресії та агресивності**  Для чіткого опису й аналізу обраної нами проблеми необхідно уточнити поняття агресії.  В основному під агресією розуміється шкідливе поводження. Причому в понятті “агресія” поєднуються різні за формою і результатами акти поведінки - від таких, як злі жарти, плітки, ворожі фантазії, деструктивні форми поводження, до бандитизму й убивств. У підлітковому житті нерідко зустрічаються форми насильницького поводження, обумовленого в термінах “задерикуватість”, “драчливість”, “озлобленість", “жорстокість".  Психоаналітична теорія розглядає агресивність як реакцію на блокування або руйнування лібідозних імпульсів.  Представники фрустраційної теорії розуміють агресію як намір нашкодити іншому своєю дією, як "акт цілеспрямованою реакцією якого є нанесення шкоди організму".  До агресивності близько підходить стан ворожості. Згідно А. Басса, ворожість - більш вузький по спрямованості стан, що завжди має визначений об'єкт. Часто ворожість і агресивність сполучаються, але нерідко люди можуть знаходитися у ворожих і навіть антагоністичних відносинах, однак ніякої агресивності не виявляють хоча б тому, що заздалегідь відомо її негативні наслідки для "агресора". Буває й агресивність без ворожості, коли кривдять людей, до яких ніяких ворожих почуттів не відчувають. А. Басс розуміє агресію як "реакцію", в результаті якої організм одержує болючі стимули.  Психологи, що знаходяться на біхевіористичних позиціях, звичайно говорять про агресивну поведінку, тобто про відкриті, зовні виражені дії. Ці дії дуже активні, часто ініціативні і завжди приносять об'єкту (людині, а в деяких випадках неживому предмету) якусь шкоду.  Л. Бендер розуміє агресію як сильну активність, прагнення до самоствердження. Він говорить про агресію як тенденцію наближення до об'єкта чи видалення від нього, а Ф. Алан описує її як внутрішню силу (не пояснюючи її походження), що дає людині можливість протистояти зовнішнім силам.  Х. Дельгадо під агресією розуміє акти ворожості, атаки, руйнування, тобто дії, що шкодять іншій особі чи об'єкту. Він затверджує, що "людська агресивність є поведінкова реакція, що характеризується проявом сили в спробі нанести шкоду чи збиток особистості або суспільству".  Уілсон визначає агресію як "фізичну дію чи погрозу такої дії з боку однієї особи, що зменшують волю або генетичну пристосованість іншої особи".  Фішбах запропонував розрізняти три види агресії: випадкову, інструментальну і ворожу. Кауфман справедливо заперечує проти того, щоб випадкову, тобто ненавмисну дію, що принесла шкоду, називати агресивною. Але він не правий, сумніваючись у необхідності розрізняти агресію інструментальну і ворожу, чи навмисну. Правда в деяких випадках нелегко установити, є агресія засобом чи метою, але це розходження дуже істотне. У випадку інструментальної агресії заподіяння шкоди - це не самоціль, а спосіб досягнення якої-небудь іншої позитивної мети. Отож ворожу агресію ми можемо назвати "гарячою", інструментальну - "холодної".  А. Адлер вважає, що агресивність є невід'ємною якістю свідомості людини, що організовує його діяльність.    **1.2. Дослідження агресивності підлітків у науковій літературі.**  *Походження агресивності.*  У теорії, що пояснює природу агресивності, існує три відмінних один від одного підходи. Усі вони відображають погляди й емпіричний досвід конкретних досліджень і психологічних шкіл різного часу.  *Теорія потягів (Психоенергетична модель).*  Одним з основоположників цієї теорії, без сумніву, є З. Фрейд. Вінвважав, що в людині існує два найбільш могутні інстинкти: сексуальний (лібідо) і інстинкт смерті. Перший розглядався як прагнення, пов'язані з творчими тенденціями в поводженні людини: любов'ю, турботою, близькістю. З. Фрейд затверджує, що людська поведінка виникає, прямо чи побічно, з еросу, інстинкту життя, чия енергія (відома як лібідо) спрямована на зміцнення, збереження і відтворення життя [43]. У цьому загальному контексті агресія розглядалася просто як реакція на блокування або руйнування лібідозних імпульсів. Агресія як така не трактувалася ні як невід'ємна, ні як постійна і неминуча частина життя. Переживши досвід насильства першої світової війни, З. Фрейд поступово прийшов до більш похмурого переконання у відношенні сутності і джерела агресії. Він припустив існування другого основного інстинкту, танатоса - потяг до смерті, чия енергія спрямована на руйнування і припинення життя. Його задачею є "приводити все органічно живуче до стану безжиттєвості". Це злість, ненависть, деструктивність. З. Фрейд затверджував, що вся людська поведінка є результатом складної взаємодії цього інстинкту з еросом і що між ними існує постійна напруга. Через те, що існує гострий конфлікт між збереженням життя (тобто еросом) і її руйнуванням (танатосом), інші механізми (наприклад, переміщення) служать для мети направляти енергію танатоса зовні, у напрямку від "Я". Таким чином, танатос побічно сприяє тому, що агресія виводиться назовні і направляється на інших [50].  Виникнення і подальше становлення агресивності у З. Фрейда зв'язується зі стадіями дитячого розвитку. Зокрема, відзначається, що фіксація на оральній стадії розвитку може привести до формування таких агресивних рис, як похилість до сарказму і пліток. Фіксація на анальній стадії може привести до формування упертості, що іноді переходить у завзятість, до якої легко приєднується похилість до гніву і мстивості [50].  Погляди З. Фрейда багато в чому розділялися й іншими психологами. Це були безпосередньо М. Дуглас (1908) і Г. Мюррей (1938), що розглядали агресивний компонент мотивації як один з основних у поведінці людини.  Нове звучання ця тема одержала завдяки роботам одного з основоположників этології К. Лоренца, який затверджував, що агресивний інстинкт багато значив у процесі еволюції, виживання й адаптації людини [20]. Відповідно до його підходу, агресія бере початок насамперед з уродженого інстинкту боротьби за виживання, що є присутнім у людей так само, як в інших живих істот. Він припускав, що цей інстинкт розвився в ході тривалої еволюції, на користь чого свідчать три його важливі функції. По-перше, боротьба розсіює представників видів на широкому географічному просторі, і тим самим забезпечується максимальна утилізація наявних харчових ресурсів. По-друге, агресія допомагає поліпшити генетичний фонд виду за рахунок того, що залишити потомство зуміють тільки найбільш сильні й енергійні індивідууми. Нарешті, сильні тварини краще захищаються і забезпечують виживання свого потомства.  У той час як у Фрейда не було однозначної думки щодо нагромадження і розрядки інстинктивної агресивної енергії, у К. Лоренца був визначений погляд на цю проблему. Він вважав, що агресивна енергія (яка має своїм джерелом інстинкт боротьби) генерується в організмі спонтанно, безупинно, у постійному темпі, регулярно накопичуючись з часом [52]. Таким чином, розгортання явно агресивних дій є спільною функцією 1) кількості накопиченої агресивної енергії і 2) наявності і сили особливих полегшуючих розрядку агресії стимулів у безпосередньому оточенні. Іншими словами, чим більша кількість агресивної енергії мається в даний момент, тим меншої сили стимул потрібний для того, щоб агресія "виплеснулася" зовні.  Але стрімкий розвиток науково - технічної думки і процес обігнали природно поточне біологічне і психологічне дозрівання людини і привели до уповільнення розвитку гальмових механізмів агресії, що неминуче викликає періодичне зовнішнє вираження агресії. Інакше внутрішнє напруження буде накопичуватися і створювати "тиск" усередині організму, доки не приведе до спалаху неконтрольованого поводження (принцип випускання пари з паровозного казана).  Утім, слід зазначити, що "психогідравлічна модель" К. Лоренца в основному базується на часто невиправданому переносі результатів досліджень, отриманих на тваринах, на людське поводження. Іншим слабким місцем теорії інстинктів є зумовленість способів керування агресією: вважається, що людина ніколи не зможе справитися зі своєю агресивністю. І оскільки агресія, що накопичується, неодмінно повинна бути відреагована, єдиною надією залишається направлення її у потрібному руслі. Наприклад, прихильники теорії інстинктів вважають, що найбільш цивілізованою формою розрядки агресії для людини є конкуренція, заняття фізичними вправами та участь у спортивних змаганнях.  Однак більшість психологів не розділяють такого фатального погляду на людське поводження. По-перше, хоча ними і не заперечується, що людська агресивність має свої еволюційні і фізіологічні корені, але засуджується обмеженість представлень про природу людини як про щось незмінне. По-друге, розходяться думки і у відношенні того, є агресія інстинктом чи вона лише поставляє енергію, що дозволяє "Я" ефективно здійснювати "принцип реальності", переборювати перешкоди на шляху до задоволення інших потягів. Тому вважається, що агресивність - це сила, з якою людина виражає свою любов і ненависть до оточуючих чи до самого себе і з якою вона намагається задовольнити свої інстинкти. Агресія є механізмом, завдяки якому ці інстинктивні тенденції направляються на інші об'єкти, і в першу чергу на людей, в основному, з метою їхнього скорення чи завоювання.  Згодом навіть багато психоаналітиків (А. Адлер, Э. Фром) відійшли від "твердих схем" фрейдової концепції і стали розглядати не тільки біологічну, але і соціальну сторону агресії.  Згідно з концепцією А. Адлера, агресивність є невід'ємною якістюсвідомості, що організує його діяльність. Агресія розуміється в більш широкому контексті напруги протилежних начал: життя і смерті, суб'єкта й об'єкта, тези й антитезису, любові і війни [21]. Універсальною властивістю живої матерії є змагальність, боротьба за першість, прагнення до переваги. У свідомості закладена інтенція тріумфу. Однак ці базові потяги стають автентичними тільки в контексті правильно зрозумілого соціального інтересу. Агресивна чи, виражаючись словами А. Адлера, "агонізуюча" свідомість породжує різні форми агресивної поведінки від відкритого до символічного, якою, наприклад, є хвастощі, мета яких складається в символічній реалізації власної могутності і переваги. Це пов'язано з тим, що агресивний інстинкт містить у собі жіночий нарцисичний компонент, що вимагає визнання і преклоніння. Агресивність, вплітаючи в контекст культури, здобуває й інші символічні форми (ритуали,обряди), а також інші види соціальної активності [52]. Більш того по А. Адлеру, будь-яке контрпримушення, тобто відповідна агресія, є природною свідомою чи несвідомою реакцією людини на примус, що випливає з прагнення кожного індивіда відчувати себе суб'єктом, а не об'єктом. Інший представник психоаналізу Э. Фромм розглядав два зовсім різних види агресії. Це оборонна, "доброякісна" агресія, що служить справі виживання людини; вона має біологічні корені і загасає як тільки зникне небезпека чи загроза життю. Інший вид представляє "злоякісна" агресія - це деструктивність і жорстокість, що властиві тільки людині і визначаються різними факторами.  *Фрустраційна теорія (Гоміостатича модель).*  Ця теорія виникла як протиставлення концепціям потягів: тут агресивне поводження розглядається як ситуативний, а не еволюційний процес. Основоположником цього напрямку дослідження людської агресивності вважається Дж. Доллард (1939). Відповідно до його поглядів, агресія - це не автоматично виникаючий в організмі людини потяг, а реакціяна фрустрацію: спроба перебороти перешкоду на шляху до задоволення потреб, досягнення задоволення й емоційної рівноваги [52].  Розглянута теорія затверджує, що, по-перше, агресія завжди є наслідком фрустрації, і по-друге, фрустрація завжди спричиняє агресію. Схема "фрустрація - агресія" базується на чотирьох основних поняттях: агресія, фрустрація, гальмування і заміщення.  Агресія розуміється як намір нашкодити іншому своєю дією, як "акт, цілеспрямованою реакцією якого є нанесення шкоди організму" [16].  Фрустрація виникає, коли з'являється перешкода здійсненню умовної реакції. Причому величина фрустрації залежить від сили мотивації до виконання бажаної дії, значущості перешкоди до досягнення мети і кількості цілеспрямованих дій (спроб), після яких настає фрустрація. Як, наприклад, батько - акуратист і педант привчає свою маленьку дитину підтримувати порядок у дитячій кімнаті. Як правило, це ні до чого, крім появи стану фрустрації та агресивних реакцій у батька, не приводить, і на голову дитини сиплються саркастичні зауваження, обвинувачення, догани і покарання.  Гальмування - це тенденція обмежити чи згорнути дії через очікування негативних наслідків. Зокрема встановлено, що гальмування будь-якого акта агресії прямо пропорційно силі очікуваного покарання. Імовірно, саме тому батьки, що практикують покарання своїх дітей за погані оцінки в школі, майже завжди по зовнішній активності і настрою дитини безпомилково визначають, яку оцінку він одержав у школі: дитина приходить додому з почуттям провини і прагне бути на самоті.  Заміщення - це прагнення брати участь в агресивних діях, спрямованих проти якої-небудь іншої особи, а не дійсного джерела фрустрації. Дитина, що не може покарати або побити провиненого старшого брата, зі злістю рве його колекцію марок. Чи розсерджений поводженням батьків старший брат б'є ні в чому не винного молодшого [18; 60].  Дж. Доллард і його співавтори думали, що у відношенні спонукання доагресії вирішальне значення мають три фактори:  1) ступінь очікуваного суб'єктом задоволення від майбутнього досягнення мети;  2) сила перешкоди на шляху досягнення мети;  3) кількість послідовних фрустрацій. Тобто, чим у більшому ступені суб'єкт смакує задоволення, чим сильніше перешкода і чим більша кількість відповідних реакцій блокується, тим сильніше буде поштовх до агресивної поведінки. Надалі Дж. Доллард і співавтори припустили, що вплив наступних одна за одною фрустрацій може бути сукупним і це викликає агресивні реакції більшої сили, чим кожна з них окремо. Зі сказаного випливає, що вплив фруструючих подій зберігається протягом визначеного часу.  Коли стало ясно, що індивідууми не завжди реагують на фрустрацію, Дж. Доллард і співавтори звернулися до факторів, що сповільнюють відкриту демонстрацію агресивного поводження. Вони прийшли до висновку, що подібна поведінка не виявляється в той момент часу насамперед через погрозу покарання. Цитуючи їхні власні слова, "ступінь уповільнення в будь-якому акті агресії співпадає в прямій відповідності з передбачуваною вагою покарання, що може піти за цією дією". Однак, незважаючи на припущення про те, що погроза покарання має вплив, вона не розглядалась як фактор, що послаблює актуальне спонукання до агресії. Якщо індивідуума застерегти від нападу на того, хто його фрустрував, попередньо залякавши будь-яким покаранням, він усе ще буде прагнути до агресивних дій. В результаті можуть мати місце агресивні дії, спрямовані на зовсім іншу людину, напад на яку асоціюється з меншим покаранням [16].  Якщо, як було відзначено вище, погроза покарання тільки блокує здійснення агресивних дій і спонукання до такого роду поведінки залишається багато в чому незмінним, то який фактор чи фактори послабляють агресивну мотивацію? Згідно Дж. Долларду і його співавторам, відповідь варто шукати у одній з примітних ідей фрустраційної теорії агресії - ефекті катарсису, запозиченому з психоаналізу. Катарсис (убуквальному значенні "очищення емоцій") - це процес звільнення збудження або енергії, що скопичилась, яка приводить до зниження рівня напруги [52]. Суть цієї ідеї полягає в тому, що фізичне чи емоційне вираження ворожих тенденцій приводить до тимчасового або тривалого полегшення, у результаті чого досягається психологічна рівновага й ослаблення готовності до агресії. Дослідники припустили, що всі акти агресії - навіть сховані від спостереження, не прямі і не зв'язані з заподіянням збитку - відіграють роль деякої форми катарсису, знижуючи рівень спонукання до наступної агресії. Тому в контексті їхньої теорії положення про те, що фрустрований індивідуум ображає іншого з метою послабити або усунути своє агресивне спонукання, зовсім не є необхідним.  Уявлення про те, що акти агресії знижують імовірність прояву агресивності надалі, не є відкриттям. З. Фрейд і інші психоаналітики надають великого значення ефекту катарсису, часто пояснюючи ним потребу людини очиститися від агресивних тенденцій. Зокрема існують дані, які свідчать про те, що якщо людина, будучи об'єктом агресії, не може відповісти тим же, то в нього піднімається кров'яний тиск, тоді як при безпосередній агресивній відповіді воно значно знижується. Однак багато експериментальних даних не дозволяють однозначно оцінити ефективність катарсису: установлено, що в ряді випадків агресивна поведінка знижує подальші агресивні прояви, а в ряді випадків, навпаки, підвищує.  Як ми вже говорили, фрустрований індивідуум, якого страх покарання утримує від нападу на іншу людину, яка перешкодила йому досягти наміченої мети, може переадресувати свої атаки іншим об'єктам. Хоча найбільш придатним чи бажаним об'єктом для розрядки агресії у фрустрованого індивідуума буде саме та людина, що блокувала його цілеспрямоване поводження, об'єктами агресії можуть також служити й інші люди [5].  Міллер (1941; 1948), один з перших, хто сформулював теорію фрустрації - агресії, запропонував особливу модель, що пояснює появу зміщеної агресії - тобто тих випадків, коли індивідууми виявляють агресію не стосовно своїм фрустраторам, а стосовно зовсім інших людей. Авторприпустив, що в подібних випадках вибір агресором жертви в значній мірі зумовлений трьома факторами:  1) силою спонукання до агресії;  2) силою факторів, що гальмують дану поведінку і  3) стимульною схожістю кожної потенційної жертви з фруструючим фактором. Міллер вважав, що бар'єри, які стримують агресію, зникають більш швидко, чим спонукання до подібної поведінки, в мірі збільшення подібності з фруструючим агентом [2; 29].  Таким чином, модель пророкує, що зміщена агресія найбільше ймовірно буде розряджена на тих мішенях, у відношенні яких сила гальмування є незначною, але в якій відносно висока стимульна схожість із фрустратором, що має на увазі фізичну або перцептивну подібність між потенційними мішенями агресії та фруструючим фактором скоріше на рівні смислових, а не фізичних характеристик. Наприклад, схожість може варіювати в залежності від ступеня споріднення та знайомства.  Як і попередня концепція, фрустраційна теорія не уникла зауважень в свою адресу. Основний вогонь критики довівся на гіпотезу про тверду взаємозумовленість самої схеми "фрустрація - агресія". Було замічено, що люди досить часто відчувають фрустрацію, але не обов'язково при цьому поводяться агресивно, і навпаки. Прихильники фрустраційної теорії погодилися і трохи видозмінили свою позицію. Представником такої модифікованої форми теорії обумовлювання агресії фрустрацією є Л. Берковитц [52]. По-перше, він увів нову додаткову перемінну, що характеризує можливі переживання, які виникають в результаті фрустрації, - гнів як емоційну реакцію на фруструючий подразник. По-друге, він визнає, що агресія не завжди є домінуючою реакцією на фрустрацію і за певних умов може придушуватися.  У концептуальну схему "фрустрація - агресія" Л. Берковитц увів три істотні виправлення [20; 2].  Він затверджує, що фрустрація - один з безлічі аверсивних стимулів, що здатні лише спровокувати агресивні реакції, але не приводятьдо агресивного поводження прямо, а скоріше створюють і стимулюють готовність до агресивних дій. Подібне поводження виникає тільки тоді, коли присутні відповідні посилання до агресії - середовищні стимули, пов'язані з актуальними чи попередніми факторами, що провокують злість, чи з агресією в цілому.  Згідно Л. Берковитцу, стимули здобувають властивість провокувати агресію (тобто потенційно можуть викликати агресію) за допомогою процесу, подібного класичним виробленням умовних рефлексів. Стимул може придбати агресивне значення, якщо він пов'язаний з позитивно підкріпленою агресією чи асоціюється з пережитими раніше дискомфортом і болем [46].  Стимули, що постійно пов'язані з факторами, що провокують агресію, чи із самою агресією, можуть поступово схиляти до агресивних дій індивідуумів, раніше спровокованих чи фрустрованих. Оскільки цим вимогам задовольняє широкий діапазон стимулів, багато хто з них може здобувати значення посилань до агресії. За певних умов роль посилань до агресії можуть грати люди з визначеними рисами характеру і навіть фізичні об'єкти (наприклад, зброя). Більш того, Л. Берковитц (1983) вважає навіть, що люди з фізичними відхиленнями в якомусь змісті приречені притягати до себе страждання і ставати об'єктами проявів ворожості, оскільки сам їхній дефект чи хвороба, що асоціюється зі стражданням і болем, здатний спровокувати людей, схильних до агресії, на специфічні дії.  Інше серйозне виправлення, внесене Л. Берковитцем в теорію фрустрації - агресії (1965, 1969, 1983), стосувалось умов, необхідних для послаблення агресивного спонукання. На противагу міркуванням Дж. Долларда, Л. Берковитц (1981) затверджував, що у сильно фрустрованих індивідуумів агресивне спонукання може слабшати тільки за умови заподіяння збитку фрустратору [52].  Далі Л. Берковитц затверджує: оскільки безуспішні спроби заподіяти шкоду тому, хто викликав фрустрацію, самі по собі є фруструючими, вони фактично можуть скоріше підсилювати, чим послабляти прагнення діяти агресивно. Тобто вихід з фруструючої ситуації за допомогою агресивних дій виховує у індивіда звичку до подібних дій [16]. Тільки успішні атаки, що супроводжуються заподіянням збитку об'єкту агресії, здатні послабляти чи цілком усувати агресивне спонукання.  І первісна теорія фрустрації - агресії і теорія посилань до агресії Л. Берковитца трактують агресію як інстинктивну потребу, що може бути послаблена за допомогою агресивного поводження. Зильман (1983) затверджував, що ці теорії агресії як потреби є занадто слабкими і невизначеними для широкого застосування. Потреба - це гіпотетичний конструкт, що не піддається виміру, але проте повинний враховуватися. Тому, він думав, буде більш плідним вважати, що агресія обумовлена порушенням, тобто конструктом, який можна спостерігати і вимірювати. У даному випадку порушення має відношення до роздратування симпатичної нервової системи, що знаходить вираження у соматичних реакціях - таких як частішання пульсу, підвищення потовиділення й артеріального тиску, що є складовою частиною реакції "бийся чи утікай", що могла еволюціонувати через значимість для виживання.  Одним з найбільш зацікавлених аспектів теорії Зильмана є положення про те, що порушення від одного джерела може накладатися (тобто переноситися) на порушення від іншого джерела, таким шляхом підсилюючи або зменшуючи силу емоційної реакції [2]. Оскільки порушення не вгасає негайно, навіть якщо реакція індивідуума припускає його ослаблення, залишки повільно зникаючого роздратування можуть "вливатися" у наступні, потенційно незалежні (від даного стимулу) емоційні реакції і переживання (1983).  Те, що ці припущення дійсно доречні для розуміння людської агресії, було продемонстровано в декількох дослідженнях. Було виявлено, що порушення від таких джерел, як фізична активність (1972), фільми з зображенням насильства (1971), збуджуюча еротика (1978), а також шум (1976), - сприяють виникненню і прояву агресивних реакцій. Подібні процеси можуть також сприяти зменшенню імовірності появи агресивних реакцій або зниженню їхньої сили [4]. Наприклад, агресія може бути ослаблена в деяких ситуаціях шляхом приписування порушення джерелу, не пов'язаному з пережитою злістю чи з провокацією, що мала місце, (1974).  На закінчення необхідно відзначити, що в процесі свого розвитку фрустраційний підхід перетерпів значні зміни і розділився на дві самостійні плини. Представники першого плину залишилися прихильниками фрустровано-агресивної гіпотези і продовжують в основному досліджувати умови, при яких ситуація фрустрації веде до виникнення агресивних дій. До таких важливих, на їх погляд, умов відносяться: подібність - відмінність агресора і жертви, виправданість - невиправданість агресії, рівень агресивності як особистісної характеристики людини.  Прихильники другого плину створили власну концепцію фрустрації, в основу якої покладений аналіз фруструючих ситуацій, класифікації і типології реакцій на фрустрацію. Так, С. Розенцвейгом виділяються три типи причин, що викликають фрустрацію:  Позбавлення - відсутність необхідних засобів для досягнення мети чи задоволення потреби. В якості ілюстрації "зовнішнього позбавлення", тобто випадку, коли фрустратор знаходиться поза самої людини. С. Розенцвейг приводить ситуацію, коли людина голодна, а їжі дістати не можна. Прикладом "внутрішнього позбавлення", тобто при фрустраторі, що корениться в самій людині, може служити ситуація, коли чоловік відчуває потяг до жінки і разом з тим усвідомлює, що він настільки непривабливий, що не може розраховувати на взаємність.  Утрати - втрата предметів чи об'єктів, що раніше задовольняли потреби. Приклади: смерть близької людини; згорів будинок, у якому довго жили ("зовнішня втрата"); Самсон, що утрачає своє волосся, у яких, по легенді, полягала вся його сила ("внутрішня втрата").  Конфлікт - одночасне існування двох несумісних один з одним спонукань, амбівалентних почуттів чи відносин. Приклад "зовнішнього конфлікту": чоловік, що любить жінку, яка залишається вірною своєму чоловіку. Приклад "внутрішнього конфлікту": чоловік хотів би спокусити улюблену жінку, але це бажання блокується представленням про те, що було б, якби хто-небудь спокусив його матір чи сестру [52].  Крім того, багато дослідників стали розглядати агресію лише як один з можливих виходів з фруструючої ситуації. Більш того, деякі з них прийшли до висновку, що при фрустрації особистість реагує цілим комплексом захисних реакцій, одна з яких відіграє ведучу роль. Наприклад, у деяких випадках людина реагує на фрустрацію відходом, який супроводжується агресивністю, що не виявляється відкрито: у буквальному значенні - піти, голосно ляснувши дверима.  *Теорія соціального научання (Біхевіоральна модель).*  На відміну від раніше нами розглянутих, ця теорія каже, що агресія являє собою засвоєну поведінку в процесі соціалізації через спостерігання відповідного способу дій та соціальне підкріплення (А. Бандура, 1973; А. Басс, 1961).  Теорія соціального научання - це в першу чергу, вивчення людської поведінки, орієнтованої на зразок. Зразок у даному випадку розглядають як спосіб між особистісного впливу, завдяки якому можливе формування (зміна) відношень чи способу дій людини. Тому істотна увага тут приділяється вивченню впливу первинних посередників соціалізації, а саме батьків, на навчання дітей агресивній поведінці. Зокрема було доведено, що поведінка батьків може виступати в якості моделі агресії і що у агресивних батьків звичайно бувають агресивні діти [2].  Крім того, названа теорія стверджує, що людина научається і більш ефективним агресивним діям: чим частіше вона їх використовує, тим досконалішими стають ці дії. Разом з тим вагоме значення має успішність агресивних дій: досягнення успіхів при проявах агресії може помітно посилити силу її мотивації, а успіх, який постійно повторюється, - силу тенденції гальмування.  Іншим важливим елементом цієї теорії є соціальне підкріплення - якась дія, покликана посилити певну реакцію. Під нею слід вважати непомітне підкріплення, словесне чи несловесне звернення, яке контролюється іншими людьми: похвала та догана, усмішка та насмішка, товариські та ворожі жести.  А. Бандура розрізнює дві форми підкріплення:  позитивне підкріплення - це будь-який стимул, що прямує за реакцією, посилюючи її чи підтримуючи на тому ж рівні;  негативне підкріплення - це стимул, усунення якого посилює реакцію.  Разом з тим існує і багато самих способів підкріплення. До найбільш розповсюджених можна віднести заохочення та покарання [52]. В практиці виховання частіше за все використовують 4 різновиди підкріплення:  якщо вслід за реакцією дитини слідує позитивний підкріплюючий засіб, то результат *-* позитивне заохочення. Наприклад, коли батьки чи педагоги постійно схвалюють дитину за примірну поведінку [6; 18] ;  якщо позитивне підкріплення усувається після тієї чи іншої реакції дитини, то результат - негативне покарання*.* Наприклад, коли дитина, яка звикла до ухвали за шкільні вдачі, раптом не почула її після отриманої відмінної оцінки. Вона звикла до ухвали, а на цей раз ї не було. Відсутність похвали сприймається дитиною як покарання [52] ;  якщо за реакцією слідує негативне підкріплення, то результат - позитивне покарання. Наприклад, підліток, який не іспитує достатньо уваги та любові зі сторони батьків, чинить крадіжку, за яку вони сильно сварять. Це і є позитивним покаранням: він звернув таки на себе увагу батьків.  якщо негативний підкріплюючий засіб усувається після реакції, то результат - негативне заохочення. Наприклад, учень, якого педагог протягом року сильно критикував за слабке навчання, в останній чверті підвищив свою успішність, за що вчитель не схвалив його, але й не сказав нічого плохого. Тому відмова від критики розглядається дитиною як заохочення [6].  Що стосується досліджуваної проблеми, то існують незаперечні докази того, що якщо дитина поводиться агресивно й одержує при цьому позитивне підкріплення, то імовірність її агресії в майбутньому в аналогічних ситуаціях багаторазово зростає. Постійне позитивне підкріплення визначених агресивних актів, зрештою, сформує звичку агресивно реагувати на різні подразники. Отже, спостереження і підкріплення агресії згодом розвиває в людини високий ступінь агресивності як особистісної риси. Точно так само спостереження і підкріплення неагресивної поведінки розвиває низький ступінь ворожості [8].  Також відомим представником поведінкового підходу до агресії є Арнольд Басс (1961). Він визначає фрустрацію як блокування процесу інструментальної поведінки і вводить поняття атаки - акта, що поставляє організму ворожі стимули. При цьому атака викликає сильну агресивну реакцію, а фрустрація - слабку.  А. Басс вказав на ряд факторів, від яких залежить сила агресивних звичок.  По - перше, це частота й інтенсивність випадків, у яких індивід був атакований, фрустрований, роздратований. Індивіди, що одержували багато гнівних стимулів, будуть більш ймовірно реагувати агресивно, ніж ті, котрі одержували менше таких стимулів.  По - друге, це досягнення успіху способом агресії, яке, на думку А. Басса, приводить до сильних атакуючих звичок. Успіх може бути внутрішнім (різке ослаблення гніву) та зовнішнім (усунення перешкоди або досягнення винагороди). Вироблена тенденція до атаки може робити неможливим для індивіда розрізнення ситуацій, що провокують та не провокують агресію.  По - третє, це культурні та субкультурні норми, засвоєні людиною, які можуть полегшити розвиток у неї агресивності. Однак цей фактор частково перекривається іншим фактором.  Розглядаючи агресію, А. Басс особливо зупиняється на ролі темпераменту.  При визначенні темпераменту як "характеристик поведінки, які з’являються на початку життя і залишаються відносно незмінними", А. Басс до перемінних темпераменту, що впливають на розвиток агресивності, відносить імпульсивність, інтенсивність реакцій, рівень активності та незалежність [3].  Якщо роль перших трьох перемінних відносно виразна, то четверта потребує деякого пояснення. По А. Бассу незалежність має відношення до прагнення до самоповаги та захисту від групового тиснення. Для таких індивідів існує більше подразників в їх щоденних взаємодіях. Важливим компонентом незалежності є тенденція до неслухняності.  А. Басс вважає, що треба враховувати різницю між окремими видами агресії. Для класифікації агресивної поведінки він пропонує три дихотомії: фізичне - вербальне, активне - пасивне, спрямоване - не спрямоване.  Перспективним є уявлення А. Басса про диференціацію агресивності та ворожості. Ворожість передається почуттям обурення, образи та підозри. Причому ворожа особистість не обов’язково агресивна, і навпаки.  Необхідно відмітити, що більшість дослідників агресії виділяють її різні форми та типи. Так, А. Басс (1961) запровадив послідовно розподілення на вербальну та фізичну агресію.  Метою фізичної агресії може бути спричинення болю або ушкодження іншій людині. Мета агресії може бути і непрямою, коли, наприклад, з’являється бар’єр, що використовується для утиску іншого. Крім того, слід враховувати погрози без слів (наприклад, кулаком) як символічні фізичні агресії.  Багато авторів вважають доцільним давати визначення агресії переважно з точки зору змісту висловлювання і на підставі цього вирішувати, що можна вважати вербальною агресією:  численні опори;  негативні відгуки та критичні зауваження;  вираження негативних емоцій, наприклад, незадоволення іншими у формі лайки, прихованої образи, недовіри, люті та ненависті, коли ці висловлювання не служать для простого опису емоційного стану;  висловлювання думок та побажань агресивного змісту ("Я більш за все хотів би його вбити", або "Можливо, з ним коли-небудь це трапиться") або у формі прокляття;  ображення;  погрози, примушення та вимагання;  докори та обвинувачення. Крім того і простий крик - без формулювання мовного висловлювання - часто носить агресивний характер. Наприклад, М. Дугал (1928) особливо виділяв як агресію рев [2].  Фішбах (1964) бачить основну розділову рису між різними типами агресії в тому, який характер носять ці агресії: інструментальний або ворожий. Ворожа агресія, на думку Фішбаха, спрямована на спричинення болю та шкоди жертві, її можна розглядати, як агресію для агресії. Інструментальна агресія спрямована на досягнення мети, причому спричинення шкоди не служить цією метою, хоча і не обов’язково уникається.  А. Басс поділяв агресію на пряму та непряму [29]. Пряма агресія безпосередньо спрямована проти жертви, при непрямій агресії жертва не присутня, а проти неї, наприклад, поширюється наклеп або агресія, спрямована не проти самої жертви, а проти об’єктів - замін, проти сурогату жертви, представників її "кола". При непрямих агресіях можна, наприклад, негативно відзиватися о роботах жертви.  В даний час теорія соціального навчання є однією з найбільш ефективних у пророкуванні агресивного поводження, особливо якщо є зведення про агресора і ситуацію соціального розвитку.  Концепції вітчизняних дослідників.  У фундаментальних роботах російських психологів: Божович Л.И. і Фельдштейна Д.И. показано, що полове дозрівання, як і інші зміни, пов'язані з розвитком організму, безумовно, впливає на психічний розвиток дитини. Але цей вплив опосередкований відносинами підлітка до навколишнього світу, порівнянням себе з однолітками і дорослими; не біологічні особливості є визначальними в розвитку зростаючої людини як особистості, а її вихід на якісно нову соціальну позицію, у якій реально формується його свідоме відношення до себе як члену суспільства. При цьому тривожні моменти в поведінці підлітків, такі, як агресивність, жорстокість, підвищена тривожність, приймають стійкий характер звичайно в процесі стихійно-групового спілкування, що складається в різного роду компаніях. Але це спілкування, ця система відносин, у тому числі і споруджуваних на ґрунті жорстоких законів соціальних підліткових груп, є наслідком не якої-небудь генетичної схильності, споконвічної агресивності, а виступає, у більшості випадків, лише як ситуація заміщення при неприйнятті підлітка у світ соціально - значимих відносин дорослих, як ситуація спільного переживання незрозумілості ними.  На думку Д.И. Фельдштейна якщо потреба підлітка в інтимно - особистісному спілкуванні в основному задовольняється, то його потреба в соціально - орієнтованій формі залишається незадоволеною, обумовлюючи перевагу стихійно - групового спілкування.  Дослідження з вивчення підлітків - правопорушників, проведене Д.И. Фельдштейном показало, що ядром конфліктної ситуації, яка привела до моральної деформації особистості цих дітей, є не біологічні властивості, а недоліки сімейного і шкільного виховання, у цих підлітків, зокрема, втрачений інтерес до навчання, фактично загублені зв'язки зі школою. У результаті вони, як правило, відстають на 2 -4 роки по своєму утворенню від однолітків. Однак виявилося, що це відставання, як і деформація пізнавальної й інших духовних потреб, ні в якій мірі не визначається психічним розвитком даних дітей. Вони володіють нормальними розумовими можливостями, і цілеспрямоване включення їх у задану систему багатопланової діяльності забезпечує успішну ліквідацію інтелектуальної занедбаності і пасивності.  На жаль, система виховання дітей, що склалася нині в суспільстві, прийняті до них вимоги, відносини дорослих до зростаючих людей не враховують особливостей їх особистісного становлення, приводячи до конфлікту з підлітками, у яких розвивається потреба в самостійності, самореалізації, рятуванні від опіки. Критично осмислюючи себе і навколишніх, підліток протестує проти ханженства дорослих, їх мнимої праведності, при нерідкій облудності вчинків. Підліток жадає не просто уваги, але розуміння, довіри дорослих. Він прагне грати визначену соціальну роль не тільки серед однолітків, але і серед старших. В дорослому ж співтоваристві затвердилася позиція, що перешкоджає розвитку соціальної активності підлітка - він дитина і повинна слухатися. У результаті між дорослими і підлітками росте психологічний бар'єр, прагнучи перебороти який, багато підлітків прибігають і до агресивних форм поведінки.  Найбільш повну картину сутності агресивного поводження підлітків дає аналіз його мотивації. Помітну роль у цій мотивації грають почуття й емоції негативного характеру: гнів, страх, помста, ворожість. Агресивна поведінка дітей підліткового віку, пов'язана з цими емоціями, виражається в бійках, побоях, образах, тілесних ушкодженнях, убивствах, почасти в присилюванні, в ушкодженні або знищенні майна.  Саме таке поводження нерідко розглядається як найбільш переконлива модель, що підтверджує тезу про генетичну природу агресивності. При цьому думають, що агресивна, особливо недостатньо мотивована, поведінка є прямим проявом генетичного неблагополуччя індивіда, нехай навіть і не вираженого в хромосомній аномалії. Разом з тим питання про генезис агресивності, про роль, що у її походженні грають біологічні і соціальні фактори, винятково складний.  Концепції вітчизняних дослідників.  У фундаментальних роботах російських психологів: Божович Л.І. і Фельдштейна Д.І. вказано, що полове дозрівання, як і інші зміни, пов'язані з розвитком організму, безумовно, впливає на психічний розвиток дитини. Але цей вплив опосередкований відносинами підлітка до навколишнього середовища, порівняннями себе з однолітками і дорослими; не біологічні особливості є визначальними в розвитку зростаючої людини як особистості, а його вихід на якісно нову соціальну позицію, у якій реально формується його свідоме відношення до себе як членові суспільства. При цьому тривожні моменти в поведінці підлітків, такі, як агресивність, жорстокість, підвищена тривожність, приймають стійкий характер звичайно в процесі стихійно-групового спілкування, що складається в різного роду компаніях. Але це спілкування, ця система відносин, у тому числі і споруджуваних на ґрунті жорстоких законів соціальних підліткових груп, є наслідком не якої-небудь генетичної схильності, споконвічної агресивності, а виступає, у більшості випадків, лише як ситуація заміщення при неприйнятті підлітка у світ соціально - значимих відносин дорослих, як ситуація спільного переживання незрозумілості ними.  На думку Д.І. Фельдштейна якщо потреба підлітка в інтимно - особистісному спілкуванні в основному задовольняється, то його потреба в соціально - орієнтованій формі залишається незадоволеною, обумовлюючи перевагу стихійно - групового спілкування.  Дослідження з вивчення підлітків - правопорушників, проведене Д.І. Фельдштейном показало, що ядром конфліктної ситуації, що привела до моральної деформації особистості цих дітей, є не біологічні властивості, а недоліки сімейного і шкільного виховання, у цих підлітків, зокрема, втрачений інтерес до навчання, фактично загублені зв'язки зі школою. В результаті вони, як правило, відстають на 2 -4 роки по своєму утворенню від однолітків. Однак виявилося, що це відставання, як і деформація пізнавальної та інших духовних потреб, ні в якій мірі не визначається психічним розвитком даних дітей. Вони володіють нормальними розумовими можливостями, і цілеспрямоване включення їх у задану систему багатопланової діяльності забезпечує успішну ліквідацію інтелектуальної занедбаності і пасивності.  На жаль, система виховання дітей, що склалася нині у суспільстві, прийняті до них вимоги, відносини дорослих до зростаючих людей не враховують особливостей їхнього особистісного становлення, приводячи до конфлікту з підлітками, у яких розвивається потреба в самостійності, самореалізації, позбавленні від опіки. Критично осмислюючи себе і навколишніх, підліток протестує проти ханженства дорослих, їхньої мнимої праведності, при нерідкій облудності вчинків. Підліток жадає не просто уваги, але розуміння, довіри дорослих. Він прагне грати визначену соціальну роль не тільки представлення серед однолітків, але і серед старших. В дорослому ж співтоваристві затвердилася позиція, що перешкоджає розвиткові соціальної активності підлітка - він дитина і повинен слухатися. У результаті між дорослими і підлітками росте психологічний бар'єр, прагнучи перебороти який, багато підлітків прибігають і до агресивних форм поведінки.  Найбільш повну картину сутності агресивного поводження підлітків дає аналіз його мотивації. Помітну роль у цій мотивації грають почуття й емоції негативного характеру: гнів, страх, помста, ворожість. Агресивна поведінка дітей підліткового віку, пов'язана з цими емоціями, виражається в бійках, побоях, образах, тілесних ушкодженнях, вбивствах, почасти в насиллі, в ушкодженні або знищенні майна.  Саме така поведінка нерідко розглядається як найбільш переконлива модель, що підтверджує теза про генетичну природу агресивності. При цьому думають, що агресивна, особливо недостатньо мотивована, поведінка є прямим проявом генетичного неблагополуччя індивіда, нехай навіть і не вираженого в хромосомній аномалії. Разом з тим питання про генезис агресивності, про ролі, що у її походженні грають біологічні і соціальні фактори, винятково складний.  **1.3. Розвиток агресивності у пубертатний період**  Агресивні дії в дитини можна спостерігати вже із самого раннього віку. В перші роки життя агресія виявляється майже винятково в імпульсивних приступах упертості, виражається спалахами чи злості гніву, що супроводжуються лементом, кусанням, драчливістю і не піддаються керуванню дорослих. Причиною такого поводження є блокування бажань чи наміченої програми дій у результаті застосування виховних впливів. Тому зовсім ясно, що таке поводження дитини викликане станом дискомфорту, фрустрації чи безпорадності.  У більш пізньому віці на перший план усе активніше висуваються конфлікти і сварки з ровесниками, пов'язані з оволодінням речами. У цей же період розвитку більш ніж у п'ять разів зростає число випадків використання дітьми фізичного насильства, спалаху люті стають більш цілеспрямованими, і в поведінці дитини чітко просліджується реакція нападу. Імовірно, це пов'язано з переважними в даному віковому періоді механізмами адаптації дитини, а саме "утриманням і відпусканням" (по Э. Эріксону). Конфлікти між "володіти" і "віддавати" можуть вести або до ворожих, або до доброзичливих чекань і установок. Тому утримання може ставати як деструктивним і грубим захопленням чи затримкою, так і перетворюватися в прагнення давати волю своїм руйнівним чи пристрастям же ставати пасивною готовністю залишати "усе як є" і покладатися на природний хід подій.  Надалі дитина поступово навчається контролювати свої агресивні імпульси і виражати їх у прийнятих рамках. Прояви агресивності в цьому віці головним чином залежить від реакції і відношення батьків до тих чи інших форм поводження. Якщо батьки відносяться нетерпимо до будь-яких проявів відкритої агресії, то в результаті можуть формуватися символічні форми агресивності, такі як ниття, фиркання, впертість, неслухняність і інші види опору. Слід зазначити, що в цьому віці посилюється "дослідницький інстинкт", значно розширюються соціальні контакти дитини. Мимоволі потрапляючи в конфліктну ситуацію між ненаситною допитливістю, спонтанним інтересом до всього нового і незвичайного і батьківським "не можна", дитина випробує найсильнішу депривацію - обмеження можливості задоволення своїх потреб - і сприймає цю ситуацію як акт відкидання з боку батьків. Неможливість дозволу цього конфлікту приводить до того, що просипається злість, відчай, агресивні тенденції.  Вплив найближчого оточення і процесів свідомості власної полової приналежності на формування агресивних форм поводження дуже добре можна простежити, якщо порівняти хлопчиків і дівчаток.  Кроскультурні дослідження (Х. Хекхаузен, 1986) показують, що якщо взяти найбільш прості форми дитячої агресивності, які частіше зустрічаються, як реакції образити чи вдарити, то у дітей у віці від 3 до 11 років можна спостерігати в середньому по 9 агресивних актів в годину.29% із них складають безпосередні реакції у відповідь на напад протилежної сторони. Причому ця частка залишається практично постійно, змінюється лише у залежності від статі та складає 33% у хлопчиків та 25% у дівчаток. З віком відбувається також зміна форм агресії: частота простого фізичного нападу зменшується за рахунок росту більш "соціалізованих" форм, таких як образа чи суперництво.  Берковіст К., Лагерспетц К., Канкейнен А. (1992) відмічають існування статево - вікових відмінностей у способах вираження агресивності. Так ними було виявлено, що дівчата старших вікових груп використовують в основному непрямі способи агресивної поведінки (та вербальну агресію), на відміну від хлопців, які використовують прямі способи агресивної поведінки (фізична агресія та негативізм, які домінують протягом усіх вікових етапів розвитку). У віковому аспекті слід відмітити загальний зріст агресивних та негативістських тенденцій, як у хлопчиків, так і у дівчаток. Виявлено, що здатність до використання непрямих способів агресивної поведінки формується у дівчат до 11 років. А в цілому у віковій групі 11 років діти найбільш високо оцінили себе за рівнем агресії.  Викладене вище підтверджується іншими експериментальними дослідженнями. Зокрема, М. Коб та Т. Ліпскомб вивчили вплив соціалізації на співвідношення вербальної (зауваження, звинувачення, критика) та фізичної (напади, бійки) агресії дітей різного віку. Їх результати показують, що у дошкільнят та молодших школярів співвідношення форм вираження агресії прямо протилежно: у хлопчиків переважає фізична агресія, у дівчаток - вербальна. Пізніше у хлопчиків молодшого підліткового віку (11 -13 років) тенденція змінюється: вербальна агресія стає домінуючою, та, крім того, вони частіше удаються до словесного способу виразу негативних почуттів, ніж дівчатка того ж віку. Разом з тим відзначається й одна примітна особливість поведінки дітей: з віком агресивність дітей все більше набирає ворожого забарвлення.  Згодом при переході до юнацького віку (підлітки 14-16 років) співвідношення таких реакцій поведінки, як фізична, вербальна, непряма агресія та негативізм, суттєво змінюється. У хлопців стійко домінує фізична агресія та негативізм, а у дівчат - негативізм та вербальна агресія. У віковому аспекті треба відмітити загальне зростання агресивних та негативних тенденцій як у хлопчиків, так і у дівчаток. Разом з тим помітне тимчасове зниження фізичної та вербальної агресії у хлопчиків до 16 років, а також непрямої агресії та негативізму до 14 та 16 років. У дівчаток - послаблення реакцій фізичної та вербальної агресії помітно у 14 років, а непряма агресія та негативізм мають постійні тенденції до росту.  Традиційні уявлення про чоловічу і жіночу агресивність відображаються і на подальшому поводженні: і хлопчики, і дівчинки в тії чи іншій мірі навчаються придушувати власні агресивні спонукання, однак хлопчики все-таки мають більше можливостей для вільного прояву агресії. Крім того, якщо в процесі розвитку дитина не навчається контролювати свої агресивні імпульси, то надалі це погрожує переважній орієнтації на однолітків - у підлітковому віці і схильністю до розгульного поводження - у юнацькому.  **1.4. Формування агресивності в процесі соціалізації**  Соціалізацією агресивності можна назвати процес научання контролю власних агресивних прагнень чи вираз їх у формах, прийнятих у певному товаристві, цивілізації.  Природний агресивний потенціал нікуди не зникає в більш зрілому віці. Просто в результаті соціалізації багато хто вчиться регулювати свої агресивні імпульси, адаптуючись до вимог суспільства. Інші залишаються дуже агресивними, але вчаться виявляти свою агресію більш тонко: через словесні образи, схований примус, завуальовані вимоги, вандалізм та інші тактичні прийоми. Треті нічому не навчаються і виявляють свої агресивні імпульси у фізичному насильстві.  Тут важливу роль грає ранній досвід виховання дитини в конкретному культурному середовищі, сімейні традиції й емоційне тло відносин батьків до дитини. У тих співтовариствах, де дитина має негативний досвід, як правило, формуються негативні риси особистості. Виховання достатнє суворо: в основному використовуються часті покарання при відсутності заохочень, ворожість дітей у відношенні один одного не викликає в дорослих осуду. У результаті формуються такі якості, як тривожність, підозрілість, сильна агресивність, егоїзм, жорстокість. У тих співтовариствах, де вся структура життя побудована на взаємодопомозі і кооперації, а ідеалом особистості є людина у спілкуванні, альтруїстичне відношення до інших, спостерігається зовсім інша картина. Ці культурні установки проектуються на вихованні дітей. Їх учать конструктивному поводженню, наприклад, зганяти гнів переважно на неживих предметах.  Опираючись на отримані данні, можна заключити що на соціалізацію агресивності впливають два основних фактора:  1) зразок відношень та поведінка значних осіб, зокрема, батьків. Були отримані дані, що в родинах агресивних дітей виявлена велика розповсюдженість агресивних проявів з боку дорослих у порівнянні з родинами неагресивних дітей. Більш того, відношення батьків до поведінки дитини також різне.  2) підкріплення агресивної поведінки з боку оточуючих. Зокрема, був встановлений зв’язок між батьківським покаранням та агресією у дітей. Припускається, що у підлітковому юнацькому та більш пізньому віці дитина буде відчувати себе спокійніше, виявляючи агресивність лише у відношенні до будь-якої авторитетної людини. Більш того, у неї буде формуватись та укріплюватись почуття провини завжди, коли вона виявляє агресивну поведінку проти старшого, або її однолітків.  Р. Сирс, Е. Маккобі, К. Левін відзначали, що у соціалізації агресії присутні дві важливих миті:  1) поблажливість  2) суворість покарання поведінки.  При цьому поблажливість розглядалась як поведінка одного з батьків до здійснення вчинку, а суворість покарання - після здійснення вчинку.  Формування агресивних тенденцій, які потім можна спостерігати і на більш пізніх ступенях розвитку, відбувається різними шляхами:  1. Батьки заохочують агресивність у своїх дітях безпосередньо, або наводить приклад відповідної поведінки по відношенню до інших та навколишнього середовища. Діти, які спостерігають агресивність дорослих, особливо якщо це значима і авторитетна для них людина, якій вдається добитися успіху агресивними методами, звичайно сприймають цю форму поведінки.  2. Батьки карають дітей за прояви агресивності. У ряді досліджень встановлено, що:  а) батьки, які дуже різко придушують агресивність у своїх дітей, виховують у дитини надмірну агресивність, яка буде виявлятись у більш пізньому віці;  б) батьки, які не карають своїх дітей за прояви агресивності, імовірно виховують у них надмірну агресивність;  в) батьки, які розумно придушують агресивність у своїх дітей, виховують у них вміння володіти собою у ситуаціях, що провокують агресивну поведінку.  До ситуативних передумов агресивності слід віднести такі: оцінка іншими людьми, навмисність агресії, сприйняття агресії та бажання відплати. Розглянемо їх трохи докладніше.  Оцінка іншими людьми. Р. Борденом (1975) було встановлено, що присутність інших вже само по собі може або посилювати, або послаблювати агресію. Однак, тут важливу роль грає оцінка ступеня агресивності спостерігача. Він експериментально довів, що якщо за поведінкою дітей спостерігала людина стороння, схильна до агресії, то діти виявляли більше актів агресивного характеру. Якщо спостерігачем був супротивник агресії, то поведінка дітей відрізнялась більшою стриманістю. Причому треба відмітити таку закономірність: як тільки агресивний спостерігач відходив, рівень агресії у дітей значно знижувався чи досягав вихідного рівня.  Намірність агресії. Існує точка зору (Хекхаузен Х., 1936), що початок агресії можна викликати обмежуючись одним тільки знанням, що інша людина має ворожі наміри, хоча безпосереднього акту нападу не було. Часто у таких випадках основним запускним стимулом виступає гнів, що виникає як емоційна реакція на заплановане насильство. Однак, у тих випадках, коли супротивник заздалегідь просить пробачити його за агресивну поведінку, дуже часто гнів не виникає взагалі та відповідної агресії не відбувається.  Сприйняття агресії. У рамках соціального научання існують протилежні дані, які свідчать (на думку Онейл Є. та Тейлора С., 1989) про те, що переживання, які викликає пасивне спостерігання агресії та насильства, що відбуваються як на екрані, так і у реальному житті, призводять не до катастрофічного ефекту, як припускає теорія потягів, а, навпаки, до збуджуючої агресії. Ця думка (Дж. Мейлон, 1992) ґрунтується на даних про те, що спостерігач, особливо якщо він дитина, виявляє тенденцію здійснювати ті ж самі дії, як і людина, за якою він спостерігає. Зокрема відзначається (Блек С., Беван С., 1992, Лейн Дж., 1991), що просто очікування або сам перегляд сцен насильства по телебаченню та у фільмах може збільшувати ступінь агресивності. Було встановлено (Олейр К., Вілсон Ж., 1989), що глядачі з високим рівнем агресивності у більшій мірі цікавляться відеонасильством, в той час, як мало агресивні зверхньо передивляються їх та не концентруються на сценах намовляння та насильства у відповідь.  Бажання відплати. Як вже відзначалося, часто агресія, особливо у підлітковому віці, може виникати як реакція у відповідь на неприйняту поведінку оточуючих, тобто як акт відплати за щось. Так, наприклад, підліток, якого часто карають, засвоює, що людина сама повинна карати, якщо інші здійснюють непристойні вчинки. Заподіювання страждання у відповідь людині, що скривдила (відверте, непряме чи у фантазіях), на думку Х. Хекхаузена (1986), та спостерігання за його стражданнями послаблює у дитини реакцію гніву та задовольняє його потребу в агресії.  Таким чином, облік соціалізації та ситуативних передумов при організації виховання агресивного підлітка, дозволяє педагогам уникнути тих помилок виховання, які ми сьогодні маємо у повній формі.  **ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1**  Теоретичний аналіз літератури по проблемі агресивності та її зв’язку з міжособовими стосунками дозволяє зробити такі висновки:  Існують три теорії виникнення агресивності у підлітків:  1) теорія (З. Фрейд, К. Лоренц, А. Адлер), згідно якої агресивність має генетичні корні. Вона дана кожному як захисна інстинктивна реакція. Агресивність не змінна, генерується спонтанно, безперервно і спрямована на другі об’єкти (у тому числі на людей) з метою їх підкорення чи завоювання.  2) Фрустраційна теорія (Дж. Доллард, Л. Берковітц та ін) розглядає агресивність як ситуаційний, а процес, як один із виходів з фруструючої ситуації. При фрустрації особистість реагує цілим комплексом захисних реакцій, одна з яких грає ведучу роль.  3) Теорія соціального научання (А. Бандура, А. Басс) розглядає агресивність як поведінку, засвоєну в процесі соціалізації через спостерігання відповідного способу дій та соціальне підкріплення. Проаналізувавши їх, ми зробили висновок, що, на нашу думку найбільш повно процес впливу агресивності на особистість розкриває теорія соціального научання. З трьох розглянутих нами теорій походження агресивності ця теорія є однією з найбільш ефективних в плані прогнозування агресивної поведінки, особливо якщо є свідки про агресор та ситуації соціального розвитку.  Існує також декілька моделей виникнення агресивності. Психоаналітики дотримуються психогідравлічної моделі; ортодоксальні біхевіористи пов’язують процес агресивності з моделлю "Стимул - Реакція", з позитивним та негативним (аверсивним) заохоченням. Представники теорії соціального научання розглядають процес виникнення агресивності як результату взаємодії трьох компонентів: заохочення, научання та особистісний досвід. Вітчизняні психологи пов’язують виникнення агресивності з процесом соціалізації та входження у діяльність.  Розглянуті нами вікові особливості агресії свідчать, що вона найбільш має свою прояву у старшому підлітковому віці (14 - 16 років), що пов’язано з переходом від дитинства до дорослості через статеве дозрівання, яке ще більш посилює прояви агресивної поведінки.  В літературі є також існування статево - вікових відмінностей у способу вираження агресивності (Лагерспетц К., Канкейнен А). Виявлено, що дівчата у підлітковому віці використовують непрямі способи агресивної поведінки (негативізм, вербальна агресія), а хлопці - прямі (фізична агресія).    **РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕИВНОСТІ У ПІДЛІТКІВ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ**  **2.1. Мета, задачі та методика експериментального дослідження агресивності міжособистісних стосунків у підлітків**  Наше наукове експериментальне дослідження проводилося на базі ЗОШ № 6 7-9 класів м. Сєвєродонецьк. Дослідження проводилося на вибірці чисельністю 60 чоловік учнів трьох вікових груп: молодші підлітки, середні підлітки і старші підлітки, 7-9 класів. У дослідженні брали участь наступні по кількості і складові групи:  Розподіл вибірки випробуваних:  Наша вибірка склала 60 учнів, з них 28 дівчаток й 32 хлопчики.  Молодші підлітки (7 - й клас) - 20 чоловік, з яких 10 дівчаток й 10 хлопчиків.  Середні підлітки (8 - й клас) - 24 учня, з яких 12 дівчаток, 12 хлопчиків.  Старші підлітки (9 - й клас) - 16 учнів, з них 6 дівчаток та 10 хлопчиків.  Мета дослідження: виявлення факторів агресивності у підлітків із загальної чисельності досліджуваних, виявлення соціального статусу в групі і локусу контролю самосвідомості, а також впливу агресивності на міжособистісні відносини.  Досягнення мети даної роботи передбачає на нашу думку вирішення наступних приватних задач:  Зібрати загальні дані о досліджуваних  Виявити індекс агресивності  Дослідити локус контролю самосвідомості  Виявити соціальний статус особистості  Виявити зв'язок індексу агресивності з індексом домінування  Провести математичну обробку результатів.  Нами були використані наступні методи і методики:  метод спостереження й бесіди  методика дослідження агресивності в підлітків (А. Басс, А. Дарки)  методика діагностики міжособистісних стосунків (Т. Лірі)  методика визначення локалізації контролю (С.Р. Пантелєєв, В.В. Столін)  методика соціометрії (Морено)  методи математичної статистики.  1) Великою популярністю, як у закордонній так і у вітчизняній психології, користується опитувальник А. Басса й А. Дарки, що є однією з найбільш популярних методик для дослідження агресивності. 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 поводженні 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 (дратівливість) / 3  індекс ворожості - О (образа) + П (підозрілість) / 2.  2) Методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі (1954). Вона призначена для виявлення переважного типу відносин до оточуючих для оцінки поводження людей, що спостерігається, тобто поводження в оцінці навколишніх (із боку), для самооцінки, оцінки близьких людей, для опису ідеального "Я". Опитувальник містить 128 стверджень, два альтернативних варіанти відповідей - "так" або "ні".  Методика має 8 шкал:  авторитарне відношення  егоїстичне відношення  агресивне відношення  підозрілість  підкорення  залежність  дружелюбність  альтруїстичне відношення.  Для проведення більш ретельного дослідження, ми розробили наступну рівневу шкалу по відсотковому показнику результатів дослідження, яку застосували до таких методик, як методика дослідження агресивності у підлітків А. Басса, А. Дарки, методика діагностики міжособових стосунків Т. Лірі:  0% - 14% дуже низький рівень  15% - 28% низький рівень  29% - 42% рівень нижче середнього  43% - 57% середній рівень  58% - 71% рівень вище середнього  72% - 85% високий рівень  86% - 100% дуже високий рівень.  3) Методика СЛК (суб'єктивного локусу контролю самосвідомості) С.Р. Пантелєєва, В.В. Століна спрямована на вимір локусу контролю як узагальненої генералізованої перемінної. Опитувальник містить 32 пункту (26 працюючих і 6 маскувальних), побудованих за принципом змушеного вибору одного з двох стверджень, і утворює узагальнену одномірну шкалу локусу контролю.  4) Методика соціометрії Морено призначена для визначення соціального статусу у досліджуваній групі. Визначається 4 види соціального статусу: знедолений - 0 виборів, знехтуваний - 1-2 вибори, прийнятий - 3-4 вибори, лідер - більш 5 виборів.  Таким чином, нами складений набір методик, що, на нашу думку, відповідає предметові й задачам дослідження.  **2.2. Аналіз результатів констатувального експерименту**  Для того, щоб провести аналіз результатів, ми розділили нашу вибірку на три групи: молодші підлітки, середні підлітки, старші підлітки.  Експеримент уключав декілька серій:  Серія 1.  Мета: Дослідження особистісних характеристик, які визначають віковий тип міжособових відношень у підлітків.  Для того, щоб дослідити рівень агресивності та ворожості у підлітків, ми застосували методику А. Басса й А. Дарки. В результаті були отримані наступні результати, які відображені у зведених таблицях № 1, № 2, № 3. Потім ці результати ми перевели у відсотки і виявлені значення занесли у таблиці № 4, № 5. Для наявності відобразили ці дані на малюнках № 1, № 2.  Зведена таблиця № 1. Результати експериментального дослідження факторів агресивності (молодші підлітки)   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | | №  п/п | Досліджувані | Вік | Фактори агресії | | | | | | | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | Інт. | Рівень | Інт. | Рівень | | ФА | КА | Р | Н | О | П | ВА | ЧВ | Ворож. | Агр. | | 1 | Олеся А. | 12 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 3 | 4 | 5 | 4 | Нижче середнього | 4 | Нижче середнього | | 2 | Олена Д. | 12 | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 | Низький | 3 | Низький | | 3 | Тетяна К. | 12 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | Низький | 3 | Низький | | 4 | Олена К. | 12 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | Нижче середнього | 4 | Нижче середнього | | 5 | Вікторія К. | 12 | 5 | 6 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | Низький | 5 | Середній | | 6 | Христина К. | 12 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 | 3 | Низький | 5 | Середній | | 7 | Олена К. | 12 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | Дуже низький | 3 | Низький | | 8 | Ірина Н. | 12 | 5 | 7 | 8 | 1 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | Низький | 7 | Високий | | 9 | Олександра Р. | 12 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | Низький | 3 | Низький | | 10 | Катя Р. | 12 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 5 | 2 | Дуже низький | 3 | Низький | | 11 | Олександр В. | 12 | 4 | 3 | 2 | 5 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | Низький | 4 | Нижче середнього | | 12 | Андрій Г. | 12 | 8 | 6 | 7 | 2 | 5 | 4 | 2 | 2 | 4 | Нижче середнього | 7 | Високий | | 13 | Денис Д. | 12 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | Нижче середнього | 4 | Нижче середнього | | 14 | Денис М. | 12 | 7 | 6 | 7 | 2 | 5 | 7 | 4 | 3 | 6 | Вище середнього | 7 | Високий | | 15 | Євгеній Н. | 12 | 6 | 8 | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | Нижче середнього | 6 | Вище середнього | | 16 | Олександр П. | 12 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 4 | 2 | Дуже низький | 4 | Нижче середнього | | 17 | Анатолій Р. | 12 | 5 | 3 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | Нижче середнього | 4 | Нижче середнього | | 18 | Денис С. | 12 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | Низький | 3 | Низький | | 19 | Олексій С. | 12 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | Нижче середнього | 4 | Нижче середнього | | 20 | Едуард Т. | 12 | 8 | 5 | 7 | 4 | 5 | 7 | 2 | 3 | 6 | Вище середнього | 7 | Високий | |  | По молодшим  підліткам | 12 | 5,38 | 5,08 | 5,02 | 4,03 | 4,15 | 3,79 | 3,64 | 4,13 | 4,02 | Низький | 5,12 | Низький |   Зведена таблиця № 2. Результати експериментального дослідження  факторів агресивності (середні підлітки)   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | | №  п/п | Досліджувані | Вік | Фактори агресії | | | | | | | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | Інт. | Рівень | Інт. | Рівень | | ФА | КА | Р | Н | О | П | ВА | ЧВ | Ворож. | Агр. | | 1 | Олена Г. | 14 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | Нижче середнього | 3 | Низький | | 2 | Вікторія Д. | 14 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 5 | 3 | Низький | 4 | Нижче середнього | | 3 | Оксана Д. | 14 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 5 | 4 | 3 | Низький | 4 | Нижче середнього | | 4 | Галина З. | 14 | 4 | 3 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | Нижче середнього | 3 | Низький | | 5 | Олена К. | 14 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | Нижче середнього | 4 | Нижче середнього | | 6 | Віра К. | 14 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2 | Дуже низький | 4 | Нижче середнього | | 7 | Ганна М. | 14 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 5 | 3 | Низький | 4 | Нижче середнього | | 8 | Дар’я П. | 14 | 6 | 8 | 7 | 2 | 7 | 6 | 4 | 6 | 6 | Вище середнього | 7 | Високий | | 9 | Інна П. | 14 | 3 | 4 | 4 | 5 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | Нижче середнього | 4 | Нижче середнього | | 10 | Ганна Р. | 14 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 5 | 3 | Низький | 4 | Нижче середнього | | 11 | Інна С. | 14 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | Низький | 3 | Низький | | 12 | Олеся С. | 14 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 3 | Низький | 4 | Нижче середнього | | 13 | Олексій Б. | 14 | 8 | 6 | 7 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | Нижче середнього | 7 | Високий | | 14 | Сергій Г. | 14 | 7 | 6 | 7 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | Нижче середнього | 7 | Високий | | 15 | Ігор И. | 14 | 3 | 4 | 4 | 5 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | Нижче середнього | 4 | Нижче середнього | | 16 | Антон К. | 14 | 8 | 7 | 5 | 4 | 6 | 5 | 3 | 3 | 5 | Середній | 7 | Високий | | 17 | Максим К. | 14 | 3 | 5 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | Нижче середнього | 3 | Низький | | 18 | Вадим М. | 14 | 4 | 5 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | Нижче середнього | 4 | Нижче середнього | | 19 | Павло М. | 14 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | Низький | 3 | Низький | | 20 | Олексій М. | 14 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | Низький | 3 | Низький | | 21 | Максим О. | 14 | 6 | 5 | 7 | 7 | 6 | 5 | 6 | 2 | 5 | Середній | 6 | Вище середнього | | 22 | Денис П. | 14 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | Низький | 4 | Нижче середнього | | 23 | Артур С. | 14 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | Низький | 3 | Низький | | 24 | Олексій Ф. | 14 | 3 | 3 | 2 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | Низький | 4 | Нижче середнього | |  | По середнім підліткам | 14 | 4,5 | 4,7 | 4,3 | 4,2 | 3,8 | 3,5 | 4,2 | 4,3 | 4 | Середній | 4,8 | Середній |   Зведена таблиця № 3. Результати експериментального дослідження  факторів агресивності (старші підлітки)   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | | №  п/п | Досліджувані | Вік | Фактори агресії | | | | | | | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | Інт. | Рівень | Інт. | Рівень | | ФА | НА | Р | Н | О | П | ВА | ЧВ | Ворож. | Агр. | | 1 | Тетяна Б. | 16 | 4 | 7 | 6 | 7 | 8 | 7 | 6 | 4 | 6 | Вище середнього | 5 | Середній | | 2 | Ірина З. | 16 | 7 | 6 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 6 | 4 | Нижче середнього | 5 | Середній | | 3 | Наталя С. | 16 | 6 | 8 | 6 | 7 | 5 | 6 | 6 | 4 | 5 | Середній | 6 | Вище середнього | | 4 | Настя Т. | 16 | 7 | 8 | 7 | 8 | 8 | 7 | 6 | 7 | 7 | Високий | 7 | Високий | | 5 | Ліна Ф. | 16 | 6 | 6 | 5 | 4 | 7 | 5 | 5 | 3 | 7 | Високий | 5 | Середній | | 6 | Наталя Ш. | 16 | 6 | 7 | 6 | 7 | 6 | 4 | 6 | 3 | 5 | Середній | 6 | Вище середнього | | 7 | Сергій З. | 16 | 7 | 6 | 7 | 4 | 5 | 4 | 4 | 6 | 5 | Середній | 7 | Високий | | 8 | Максим М. | 16 | 7 | 7 | 6 | 6 | 5 | 7 | 7 | 4 | 6 | Вище середнього | 7 | Високий | | 9 | Роман Н. | 16 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 4 | 3 | 9 | 4 | Нижче середнього | 4 | Нижче середнього | | 10 | Олексій Н. | 16 | 7 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | Нижче середнього | 5 | Середній | | 11 | Миколай Р. | 16 | 7 | 6 | 7 | 7 | 5 | 6 | 6 | 3 | 5 | Середній | 6 | Вище середнього | | 12 | Євген С. | 16 | 5 | 7 | 5 | 5 | 4 | 6 | 4 | 4 | 5 | Середній | 5 | Середній | | 13 | Михайло Х. | 16 | 6 | 8 | 7 | 2 | 3 | 6 | 7 | 4 | 6 | Вище середнього | 7 | Високий | | 14 | Роман Ч. | 16 | 7 | 8 | 6 | 1 | 2 | 4 | 6 | 6 | 5 | Середній | 7 | Високий | | 15 | Ільдар Ш. | 16 | 4 | 6 | 4 | 5 | 7 | 7 | 6 | 2 | 7 | Високий | 5 | Середній | | 16 | Максим Ш. | 16 | 8 | 7 | 6 | 9 | 8 | 7 | 9 | 2 | 7 | Високий | 8 | Дуже високий | |  | По старшим  Підліткам | 16 | 7,1 | 7,7 | 6,6 | 6,1 | 6,1 | 6,4 | 6,4 | 5,1 | 6,4 | Середній | 7 | Високий |   Таблиця № 4. Відсоткові значення індексу агресивності   |  |  |  |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | | Рівні | Дуже низький | Низький | Нижче середнього | Середній | Вище середнього | Високий | Дуже високий | | Молодші  підлітки | 0% | 30% | 35% | 10% | 5% | 15% | 0% | | Середні  Підлітки | 0% | 29% | 50% | 0% | 4% | 16% | 0% | | Старші підлітки | 0% | 0% | 6% | 31% | 18% | 37% | 6% |   В результаті аналізу показників агресивності виявлено, що в першій групі досліджуваних (тобто у молодших підлітків) домінує рівень агресивності нижче середнього (35%); у другій групі (середні підлітки) досліджуваних також домінуючим виступає рівень агресивності нижче середнього (50%); у третій групі (старші підлітки) виявився високий рівень агресивності (37%). Таким чином, можемо стверджувати, що найбільше проявлення агресивності у підлітків наступає у віці 16 років. При цьому найнижчий рівень агресивності спостерігається у молодшому підлітковому віці.  Малюнок № 1  Таблиця № 5. Відсоткові значення індексу ворожості   |  |  |  |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | | Рівні | Дуже низький | Низький | Нижче середнього | Середній | Вище середнього | Високий | Дуже високий | | Молодші підлітки | 15% | 40% | 35% | 10% | 10% | 0% | 0% | | Середні підлітки | 4% | 45% | 37% | 8% | 4% | 0% | 0% | | Старші підлітки | 0% | 11% | 18% | 22% | 18% | 25% | 4% |   Проаналізувавши показники ворожості, ми отримали такі дані: у групі молодших підлітків домінуючим виявлений низький рівень ворожості (40%); у другій групі теж домінує низький рівень ворожості (45%); у третій групі (старші підлітки) найбільш виражений високий рівень ворожості (25%). Таким чином, ми можемо казати, що у більшій мірі ворожість є вираженою у старшому підлітковому віці, в той час як у молодших підлітків спостерігається низький рівень ворожості.  Малюнок № 2  Для дослідження переважного типу міжособових стосунків у підлітків ми використали методику Т. Лірі. Отримані результати, які занесені у зведені таблиці № 6, № 7, № 8, ми перевели у відсотки і показали у таблицях № 9, № 10. Для наочності відобразили їх на малюнках № 3, № 4.  Зведена таблиця № 6. Результати експериментального дослідження  факторів міжособових стосунків (молодші підлітки)   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | | №  п/п | Досліджувані | Вік | Фактори міжособових відносин | | | | | | | | | | | | | | Типи відношення особистості до оточуючих | | | | | | | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | Інт. | Рівень | Інт. | Рівень | | Авт. | Его. | Агр. | Під. | Підк. | Зав. | Дру. | Аль. | Дом. | Дру. |  | | 1 | Олеся А. | 12 | 13 | 9 | 12 | 11 | 11 | 9 | 10 | 13 | 6,4 | Вище середньо-го | 5,6 | Середній | | | 2 | Олена Д. | 12 | 7 | 6 | 5 | 4 | 4 | 4 | 8 | 7 | 9,5 | Високий | 6,7 | Вище середнього | | | 3 | Тетяна К. | 12 | 5 | 8 | 8 | 11 | 13 | 3 | 8 | 10 | 3,2 | Нижче середнього | 3,2 | Нижче середнього | | | 4 | Олена К. | 12 | 9 | 10 | 11 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 6,5 | Вище середньо-го | 5,1 | Середній | | | 5 | Вікторія К. | 12 | 10 | 7 | 7 | 6 | 5 | 6 | 9 | 11 | 9,5 | Високий | 6,8 | Вище середнього | | | 6 | Христина К. | 12 | 3 | 5 | 11 | 6 | 8 | 7 | 7 | 11 | 5,2 | Середній | 4,9 | Середній | | | 7 | Олена К. | 12 | 2 | 8 | 4 | 7 | 7 | 8 | 7 | 7 | 3,3 | Нижче середнього | 4,7 | Середній | | | 8 | Ірина Н. | 12 | 10 | 7 | 9 | 4 | 8 | 6 | 12 | 11 | 9,6 | Високий | 8,2 | Високий | | | 9 | Олексій Р. | 12 | 9 | 7 | 8 | 7 | 9 | 3 | 8 | 11 | 5,6 | Вище середнього | 0 | Середній | | | 10 | Катя Р. | 12 | 6 | 5 | 6 | 11 | 10 | 11 | 8 | 9 | 0,6 | Дуже низький | 6,8 | Вище середнього | | | 11 | Олек-сандр В. | 12 | 10 | 7 | 5 | 5 | 3 | 4 | 9 | 10 | 5,6 | Середній | 3,4 | Нижче середнього | | | 12 | Андрій Г. | 12 | 7 | 5 | 7 | 5 | 4 | 4 | 3 | 6 | 3,4 | Нижче середнього | 4 | Нижче середнього | | | 13 | Денис Д. | 12 | 14 | 10 | 8 | 4 | 5 | 11 | 9 | 12 | 11,9 | Дуже високий | 9,3 | Високий | | | 14 | Денис М. | 12 | 4 | 6 | 4 | 9 | 9 | 4 | 4 | 3 | 9,8 | Високий | 3,6 | Нижче середнього | | | 15 | Євген Н. | 12 | 5 | 8 | 9 | 12 | 10 | 3 | 7 | 7 | 6,8 | Вище середнього | 0,4 | Дуже низький | | | 16 | Олек-сандр П. | 12 | 13 | 12 | 9 | 9 | 5 | 7 | 9 | 9 | 11,5 | Дуже високий | 3,5 | Нижче середнього | | | 17 | Анатолій Р. | 12 | 3 | 6 | 4 | 5 | 4 | 7 | 4 | 5 | 5,7 | Середній | 5,7 | Середній | | | 18 | Денис С. | 12 | 11 | 10 | 13 | 11 | 3 | 8 | 8 | 6 | 3,9 | Нижче середнього | 0,9 | Дуже низький | | | 19 | Олексій С. | 12 | 11 | 10 | 7 | 8 | 6 | 8 | 10 | 11 | 9,5 | Високий | 6,7 | Вище середнього | | | 20 | Едуард Т. | 12 | 4 | 4 | 4 | 3 | 1 | 4 | 3 | 4 | 6,7 | Вище середнього | 5,7 | Середній | | |  | По молод-шим  підліткам | 12 | 7,8 | 7,6 | 7,6 | 7,3 | 6,7 | 6,3 | 7,7 | 8,7 | 5,4 | Середній | 5,5 | Середній | |   Зведена таблиця № 7. Результати експериментального дослідження  факторів міжособових відношень (середні підлітки)   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | | №  п/п | Досліджувані | Вік | Фактори між особових відносин | | | | | | | | | | | | | | Типи відношення до оточуючих | | | | | | | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | Інт. | Рівень | Інт. | Рівень | | Авт. | Его. | Агр. | Під. | Підк. | Зав. | Дру. | Аль. | Дом. | Дру. | | 1 | Олена Г. | 14 | 7 | 9 | 7 | 5 | 5 | 10 | 11 | 6 | 5,7 | Вище середнього | 6,4 | Вище середнього | | | 2 | Вікторія Д. | 14 | 2 | 8 | 7 | 10 | 9 | 7 | 6 | 4 | 10,5 | Дуже високий | 5,9 | Вище середнього | | | 3 | Оксана Д. | 14 | 15 | 13 | 12 | 9 | 2 | 6 | 9 | 7 | 16,5 | Дуже високий | 0,3 | Дуже низький | | | 4 | Галина З. | 14 | 5 | 6 | 4 | 9 | 2 | 5 | 4 | 4 | 5,2 | Середній | 4,2 | Нижче середнього | | | 5 | Олена И. | 14 | 12 | 11 | 11 | 13 | 11 | 9 | 7 | 10 | 5,3 | Середній | 1,5 | Низький | | | 6 | Вєра К. | 14 | 6 | 5 | 4 | 9 | 6 | 7 | 6 | 7 | 5,8 | Вище середнього | 5,4 | Середній | | | 7 | Ганна М. | 14 | 3 | 5 | 4 | 8 | 5 | 3 | 2 | 8 | 5,6 | Середній | 4,4 | Нижче середнього | | | 8 | Дар’я П. | 14 | 13 | 8 | 7 | 8 | 6 | 5 | 11 | 12 | 11,9 | Дуже високий | 5,7 | Вище середнього | | | 9 | Інна П. | 14 | 11 | 8 | 12 | 10 | 3 | 5 | 8 | 4 | 6,6 | Вище середнього | 0,6 | Дуже низький | | | 10 | Ганна Р. | 14 | 2 | 4 | 5 | 7 | 5 | 3 | 4 | 9 | 5,9 | Вище середнього | 5,5 | Середній | | | 11 | Інна С. | 14 | 11 | 7 | 8 | 8 | 5 | 5 | 10 | 6 | 6 | Вище середнього | 5,3 | Середній | | | 12 | Олеся С. | 14 | 8 | 6 | 4 | 9 | 12 | 10 | 8 | 8 | 2,5 | Низький | 6,1 | Вище середнього | | | 13 | Олексій Б. | 14 | 9 | 11 | 10 | 11 | 8 | 3 | 7 | 5 | 2,4 | Середній | 0,8 | Дуже низький | | | 14 | Сергій Б. | 14 | 12 | 8 | 5 | 6 | 5 | 5 | 8 | 7 | 9,8 | Дуже високий | 5,6 | Середній | | | 15 | Ігор И. | 14 | 9 | 14 | 11 | 9 | 10 | 12 | 10 | 7 | 5,4 | Середній | 3,8 | Нижче середнього | | | 16 | Антон К. | 14 | 13 | 8 | 8 | 9 | 1 | 8 | 6 | 3 | 7,8 | Високий | 1,2 | Низький | | | 17 | Максим К. | 14 | 12 | 8 | 5 | 8 | 6 | 6 | 9 | 8 | 7,4 | Високий | 5,6 | Середній | | | 18 | Вадим М. | 14 | 13 | 8 | 4 | 9 | 5 | 4 | 7 | 6 | 7,3 | Високий | 5,5 | Середній | | | 19 | Павло М. | 14 | 8 | 5 | 7 | 5 | 7 | 6 | 13 | 5 | 5,3 | Середній | 6,7 | Високий | | | 20 | Олексій М. | 14 | 11 | 8 | 5 | 8 | 5 | 6 | 8 | 9 | 8,1 | Високий | 5,3 | Середній | | | 21 | Максим О. | 14 | 15 | 2 | 15 | 2 | 9 | 0 | 12 | 0 | 6 | Вище середнього | 3 | Нижче середнього | | | 22 | Денис П. | 14 | 6 | 9 | 10 | 10 | 8 | 8 | 7 | 7 | 3,4 | Нижче середнього | 5,8 | Середній | | | 23 | Артур С. | 14 | 12 | 9 | 9 | 7 | 8 | 8 | 7 | 11 | 7,5 | Високий | 5,1 | Середній | | | 24 | Олексій Ф. | 14 | 6 | 4 | 3 | 8 | 3 | 4 | 7 | 6 | 5,6 | Середній | 5,6 | Середній | | |  | По середнім  Підліт-кам | 14 | 9,2 | 7,7 | 7,4 | 8,2 | 6,1 | 6,1 | 7,8 | 6,7 | 6,4 | Вище середнього | 5,4 | Середній | |   Зведена таблиця № 8. Результати експериментального дослідження  факторів міжособових відносин (старші підлітки)   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | | №  п/п | Досліджувані | В ік | Фактори міжособових відносин | | | | | | | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | Інт. | Рівень | Інт. | Рівень | | Авт. | Его. | Агр. | Під. | Підк. | Зал. | Дру. | Аль. | Дом. | Дру. | | 1 | Тетяна Б. | 16 | 8 | 7 | 6 | 8 | 6 | 4 | 6 | 7 | 5,6 | Середній | 4,1 | Середній | | 2 | Ірина З. | 16 | 12 | 3 | 4 | 3 | 5 | 6 | 9 | 8 | 8,3 | Високий | 2,5 | Середній | | 3 | Наталя С. | 16 | 14 | 8 | 6 | 5 | 3 | 4 | 7 | 6 | 12,5 | Дуже високий | 1,1 | Низький | | 4 | Настя Т. | 16 | 4 | 7 | 6 | 8 | 10 | 7 | 9 | 9 | 4,3 | Середній | 3,7 | Середній | | 5 | Ліна Ф. | 16 | 9 | 6 | 5 | 7 | 7 | 3 | 7 | 9 | 5,5 | Середній | 1,3 | Низький | | 6 | Наталя Ш. | 16 | 9 | 7 | 6 | 6 | 6 | 3 | 7 | 9 | 7,9 | Високий | 0,3 | Низький | | 7 | Сергій З. | 16 | 10 | 8 | 1 | 2 | 5 | 5 | 10 | 6 | 9,9 | Високий | 9,7 | Високий | | 8 | Максим М. | 16 | 9 | 8 | 7 | 3 | 8 | 5 | 7 | 5 | 4,5 | Середній | 0,7 | Низький | | 9 | Роман Н. | 16 | 11 | 6 | 5 | 7 | 8 | 9 | 10 | 8 | 1,6 | Низький | 7,8 | Високий | | 10 | Олексій Н. | 16 | 7 | 12 | 7 | 9 | 7 | 5 | 4 | 8 | 4,2 | Середній | 8,6 | Високий | | 11 | Миколай Р. | 16 | 9 | 10 | 7 | 5 | 7 | 5 | 10 | 8 | 7,6 | Високий | 11,4 | Дуже високий | | 12 | Євген С. | 16 | 8 | 7 | 7 | 6 | 2 | 4 | 9 | 10 | 10,9 | Дуже високий | 2,7 | Низький | | 13 | Михайло Х. | 16 | 3 | 7 | 7 | 8 | 1 | 3 | 4 | 1 | 0,1 | Низький | 4,7 | Середній | | 14 | Роман Ч. | 16 | 4 | 12 | 9 | 10 | 7 | 3 | 1 | 2 | 2,7 | Низький | 3,9 | Середній | | 15 | Ільдар Ш. | 16 | 11 | 10 | 4 | 4 | 6 | 7 | 9 | 10 | 11,3 | Дуже високий | 7,1 | Високий | | 16 | Максим Ш. | 16 | 2 | 4 | 8 | 8 | 11 | 5 | 4 | 0 | 15,3 | Дуже низький | 3,3 | Низький | |  | По старшим підліткам | 16 | 7,9 | 7,6 | 6,0 | 6,2 | 6,2 | 4,8 | 7,2 | 5,9 | 5,6 | Середній | 5,4 | Середній |   Таблиця № 9. Відсоткові значення домінуючого типу міжособових стосунків   |  |  |  |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | | Рівні | Дуже низький | Низький | Нижче середнього | Середній | Вище середнього | Високий | Дуже високий | | Молодші підлітки | 5% | 25% | 21% | 15% | 13% | 12% | 10% | | Середні підлітки | 2% | 4% | 8% | 41% | 12% | 25% | 10% | | Старші  підлітки | 0% | 6% | 12% | 13% | 19% | 26% | 24% |   Малюнок № 3  В результаті аналізу дослідження типів міжособових стосунків ми встановили, що тип домінування є найбільш вираженим у старшому підлітковому віці, де він знаходиться на високому рівні (26%); у середніх підлітків більш виражений середній рівень типу домінування (41%); у молодших підлітків цей тип розвинений на низькому рівні (25%). Це свідчить про те, що в молодшому підлітковому віці ще не виражені навички домінуючого типу поведінки. Цей тип міжособових стосунків починає проявлятися в середньому підлітковому віці, коли виникає почуття незалежності від оточуючих, зростає прагнення звернути увагу на свою індивідуальність. Більш чітко позиція домінування виражена у старшому підлітковому віці. Прагнення до почуття дорослості досягає своєї вершини й підлітки намагаються проявити себе шляхом домінування, маючи при цьому свій індивідуальний стиль (імідж) поведінки.  Таблиця № 10. Відсоткові значення дружелюбного типу міжособових стосунків   |  |  |  |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | | Рівні | Дуже низький | Низький | Нижче середнього | Середній | Вище середнього | Високий | Дуже високий | | Молодші підлітки | 0% | 10% | 25% | 10% | 20% | 35% | 0% | | Середні підлітки | 8% | 12% | 21% | 8% | 37% | 12% | 2% | | Старші підлітки | 4% | 31% | 25% | 17% | 10% | 7% | 6% |   Малюнок № 4  В результаті аналізу дослідження типів міжособових стосунків у підлітків ми можемо зробити такі висновки: в першій групі (молодші підлітки) домінує високий рівень дружелюбності (35%); у середніх підлітків більш виражений рівень дружелюбного типу стосунків вище середнього (37%); і у старшому підлітковому віці домінуючим є низький рівень дружелюбності (31%). Таким чином, можна казати, що чим старше підлітки, тим більш дружелюбність стає егоїстичною та корисною, що, звичайно, не дає розвиватися позитивним стосункам.  Серія 2.  Мета: дослідження особливостей міжособових стосунків в умовах класу у залежності від екстернальності учня.  Для того, щоб виявити соціальний статус у групі підлітків ми використали методику соціометрії Морено. Отримані результати ми внесли до таблиць № 11, № 12, № 13. Ці результати ми перевели у відсотки і дані представили у таблиці № 14. Для наявності відобразили ці дані на малюнку № 5.  Зведена таблиця № 11. Результати експериментального дослідження  особистісних та соціального фактора (молодші підлітки)   |  |  |  |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | | №  п/п | Досліджувані | Вік | Соціальний  фактор | | Особистісні фактори | | | | Соціальний статус в групі | | Локус контролю самосвідомості | | | | Кількість виборів | Найменування соціального статусу в групі | Інтернальність | Екстернальність | Тип локусу контролю самосвідомості | | 1 | Олеся А. | 12 | 2 | Знехтуваний | 5 | 5 | Екстернал | | 2 | Олена Д. | 12 | 3 | Прийнятий | 4 | 6 | Екстернал | | 3 | Тетяна К. | 12 | 0 | Пригноблений | 2 | 8 | Екстернал | | 4 | Олена К. | 12 | 2 | Знехтуваний | 5 | 5 | Екстернал | | 5 | Вікторія К. | 12 | 6 | Лідер | 6 | 4 | Інтернал | | 6 | Христина К. | 12 | 2 | Знехтуваний | 4 | 6 | Екстернал | | 7 | Олена К. | 12 | 3 | Прийнятий | 4 | 6 | Екстернал | | 8 | Ірина Н. | 12 | 8 | Лідер | 8 | 2 | Інтернал | | 9 | Олексій Р. | 12 | 4 | Прийнятий | 3 | 7 | Екстернал | | 10 | Катя Р. | 12 | 3 | Прийнятий | 6 | 4 | Інтернал | | 11 | Олександр В. | 12 | 0 | Пригноблений | 3 | 7 | Екстернал | | 12 | Андрій Г. | 12 | 2 | Знехтуваний | 5 | 5 | Екстернал | | 13 | Денис Д. | 12 | 9 | Лідер | 7 | 3 | Інтернал | | 14 | Денис М. | 12 | 3 | Прийнятий | 5 | 5 | Екстернал | | 15 | Євген Н. | 12 | 0 | Пригноблений | 6 | 4 | Інтернал | | 16 | Олександр П. | 12 | 7 | Лідер | 2 | 8 | Екстернал | | 17 | Анатолій Р. | 12 | 4 | Прийнятий | 6 | 4 | Інтернал | | 18 | Денис С. | 12 | 0 | Пригноблений | 3 | 7 | Екстернал | | 19 | Олексій С. | 12 | 2 | Знехтуваний | 3 | 7 | Екстернал | | 20 | Едуард Т. | 12 | 3 | Прийнятий | 6 | 4 | Інтернал | |  | По молодшим  підліткам | 12 | 3,2 | Прийнятий | 4,7 | 5,3 | Екстернал |   Зведена таблиця № 12. Результати експериментального дослідження  особистісного та соціального фактора (середні підлітки)   |  |  |  |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | | №  п/п | Досліджувані | Вік | Соціальний фактор | | Особистісні фактори | | | | Соціальний статус в групі | | Локус контролю самосвідомості | | | | | Кількість виборів | Найменування соціального статусу в групі | Інтерна-льність | Екстер-наль-ність | Тип локусу | | | 1 | Олена Г. | 14 | 3 | Прийнятий | 6 | 4 | Інтернал | | 2 | Вікторія Д. | 14 | 2 | Знехтуваний | 4 | 6 | Екстернал | | 3 | Оксана Д. | 14 | 9 | Лідер | 3 | 7 | Екстернал | | 4 | Галина З. | 14 | 2 | Знехтуваний | 7 | 3 | Інтернал | | 5 | Олена К. | 14 | 2 | Знехтуваний | 3 | 7 | Екстернал | | 6 | Вєра К. | 14 | 3 | Прийнятий | 6 | 4 | Інтернал | | 7 | Ганна М. | 14 | 0 | Пригноблений | 7 | 3 | Інтернал | | 8 | Дар’я П. | 14 | 9 | Лідер | 8 | 2 | Інтернал | | 9 | Інна П. | 14 | 2 | Пригноблений | 4 | 6 | Екстернал | | 10 | Ганна Р. | 14 | 4 | Прийнятий | 3 | 7 | Екстернал | | 11 | Інна С. | 14 | 3 | Прийнятий | 5 | 5 | Екстернал | | 12 | Олеся С. | 14 | 3 | Прийнятий | 6 | 4 | Інтернал | | 13 | Олексій Б. | 14 | 2 | Пригноблений | 6 | 4 | Інтернал | | 14 | Сергій Г. | 14 | 4 | Прийнятий | 6 | 4 | Інтернал | | 15 | Игор И. | 14 | 2 | Пригноблений | 6 | 4 | Інтернал | | 16 | Антон К. | 14 | 0 | Знехтуваний | 4 | 6 | Екстернал | | 17 | Максим К. | 14 | 12 | Лідер | 8 | 2 | Інтернал | | 18 | Вадим М. | 14 | 3 | Прийнятий | 5 | 5 | Екстернал | | 19 | Павло М. | 14 | 4 | Прийнятий | 2 | 8 | Екстернал | | 20 | Олексій М. | 14 | 6 | Лідер | 8 | 2 | Інтернал | | 21 | Максим О. | 14 | 6 | Лідер | 1 | 9 | Екстернал | | 22 | Денис П. | 14 | 0 | Знехтуваний | 4 | 6 | Екстернал | | 23 | Артур С. | 14 | 2 | Пригноблений | 3 | 7 | Екстернал | | 24 | Олексій Ф. | 14 | 3 | Прийнятий | 7 | 3 | Інтернал | |  | По середнім підліткам | 14 | 3,6 | Прийнятий | 5,2 | 4,8 | Інтернал |   Зведена таблиця № 13. Результати експериментального дослідження  особистісних та соціального фактора (старші підлітки)   |  |  |  |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | | №  п/п | Досліджувані | Вік | Соціальний фактор | | Особистісні фактори | | | | Соціальний статус в групі | | Локус контролю самосвідомості | | | | Кількість виборів | Найменування  соціального  статусу в групі | Інтернал | Екстернал | Тип локусу контролю  самосвідомості | | 1 | Тетяна Б. | 16 | 7 | Лідер | 8 | 2 | Інтернал | | 2 | Ірина З. | 16 | 3 | Пригноблений | 3 | 7 | Екстернал | | 3 | Наталя С. | 16 | 3 | Пригноблений | 2 | 8 | Екстернал | | 4 | Настя Т. | 16 | 5 | Прийнятий | 7 | 3 | Інтернал | | 5 | Ліна Ф. | 16 | 4 | Прийнятий | 6 | 4 | Інтернал | | 6 | Наталя Ш. | 16 | 5 | Прийнятий | 6 | 4 | Інтернал | |  | По дівчатам | 16 | 4,5 | Прийнятий | 5,3 | 4,7 | Інтернал | | 7 | Сергій З. | 16 | 5 | Прийнятий | 5 | 6 | Екстернал | | 8 | Максим М. | 16 | 4 | Прийнятий | 4 | 6 | Екстернал | | 9 | Роман Н. | 16 | 7 | Лідер | 9 | 1 | Інтернал | | 10 | Олексій Н. | 16 | 1 | Пригноблений | 1 | 9 | Екстернал | | 11 | Миколай Р. | 16 | 3 | Пригноблений | 4 | 6 | Екстернал | | 12 | Євген С. | 16 | 8 | Лідер | 6 | 4 | Інтернал | | 13 | Михайло Х. | 16 | 3 | Пригноблений | 4 | 6 | Екстернал | | 14 | Роман Ч. | 16 | 0 | Знехтуваний | 6 | 4 | Інтернал | | 15 | Ільдар Ш. | 16 | 1 | Пригноблений | 3 | 7 | Екстернал | | 16 | Максим Ш. | 16 | 5 | Прийнятий | 6 | 4 | Інтернал | |  | По хлопчикам | 16 | 3,7 | Прийнятий | 4,8 | 5,2 | Екстернал | |  | По старшим  Підліткам | 16 | 4,1 | Прийнятий | 5,0 | 5,0 | Екстернал |   Таблиця № 14 Відсоткові значення показників соціального статусу.   |  |  |  | | --- | --- | --- | | Вибори | Позитивні | Негативні | | Молодші підлітки | 55% | 45% | | Середні підлітки | 47% | 53% | | Старші підлітки | 56% | 44% |   Малюнок № 5  Проаналізувавши дані, ми можемо зробити висновок, що соціальний статус підлітка не залежить від рівня агресивності. Благополуччя взаємин між молодшими підлітками можна пояснити ще низькою потребою у лідерстві. На середньому підлітковому етапі відбувається процес самоствердження: від почуття єдності підлітки прагнуть до самореалізації. При цьому процес погіршується факторами пубертатного періоду розвитку. А також цей процес можна пояснити за допомогою такого поняття, як максималізм при оцінюванні однолітків (підвищена критичність). У старшій віковій групі вже пройшли всі основні етапи формування колективу. Тому соціальна ситуація стає більш благополучною.  Для виявлення переважного типу локусу контролю самосвідомості нами була застосована методика СЛК Пантелєєва С.Р., Століна В.В. У процесі дослідження опрацьовані результати ми внесли до таблиць № 11, №12, № 13. Переклавши дані у відсоткові показники, ми вписали їх у таблицю № 15 і для наочності відобразили на малюнку № 6.  Таблиця № 15. Відсоткові значення типів локусу контролю самосвідомості   |  |  |  | | --- | --- | --- | | Тип локусу контролю самосвідомості | Інтернальний | Екстернальний | | Молодші підлітки | 65% | 35% | | Середні підлітки | 45% | 50% | | Старші підлітки | 31% | 68% |   Малюнок № 6  Отже, по результатам дослідження ми можемо зробити наступні висновки: соціальний статус у групі не залежить від екстернального типу локусу контролю, так як тенденція до низької екстернальності помічається у молодших підлітків (65%), а у старших спостерігається тенденція до переваги екстернального типу локусу контролю (68%) над інтернальним (31%).  Таким чином, рівень агресивності цілком може бути пов’язаний з тенденцією до екстернальності в залежності від вікової групи, так як високий рівень й агресивності й вираження екстернального типу локусу контролю притаманний старшому підлітковому віку. А для молодших підлітків характерні низький рівень агресивності та домінування інтернального локусу контролю. Представлена закономірність потребує ретельного подібного аналізу і може бути пропонована для подальшого дослідження.  Математична обробка даних дослідження. Кореляційний аналіз.  Для підтвердження нашого гіпотетичного припущення, що рівень агресивності та рівень прагнення до соціального домінування над партнером взаємопов’язані між собою, ми застосували кореляційний аналіз даних дослідження.  Для того, щоб його здійснити ми провели певні математичні перетворення даних. Так, ми перевели рівневі показники у цифрові значення:  1 - дуже низький рівень  2 - низький рівень  3 - рівень нижче середнього  4 - середній рівень  5 - рівень вище середнього  6 - високий рівень  7 - дуже високий рівень.  З метою виявлення цієї залежності, ми визначили коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона за допомогою комп’ютерної програми.  Дані, які вносилися у програму, представлені в таблиці № 16 (див. додаток 1).  В результаті дослідження ми отримали достовірну на 0,95 кореляційну залежність між рівнем агресивності та рівнем прагнення до соціального домінування.  Результати кореляційного аналізу показують, що між досліджуваними параметрами виявлений значний сильний прямий зв’язок, який означає, що чим вище показники агресивності, тим більш підлітки схильні до прагнення домінувати.  Між низькими показниками (дуже низький, низький, нижче середнього) спостерігається більш помірний зв’язок (відповідно r (xy) = 0,52; (xy) = 0,56; r (xy) = 0,54).  Між середнім (0,71) та високим рівнями (відповідно рівень вище середнього - 0,63; високий - 0,85; дуже високий - 0,73) спостерігається більш сильний значимий зв’язок. Тобто, високий прояв рівня агресивності буде приводити до високого рівня прагнення у підлітків домінувати.  Кореляційний аналіз, проведений між агресивністю та підлеглим типом міжособових стосунків показує, що є значний сильний прямий зв’язок r (xy) = 0,67. Це вказує на те, що чим більше виражений підлеглий тип стосунків в групі, тим вище рівень прояву агресивності, яка присутня у людини і не має змоги виражатися.  Між типом локусу контролю (екстернальність - інтернальність) та агресивністю виявлений дуже слабий зв’язок (0,26), який дає нам підставу стверджувати, що соціальний локусу контролю істотного впливу на прояв агресивності не має. Для прояву агресивної поведінки необхідні додаткові фактори.  **2.3. Рекомендації щодо корекції та психопрофілактики агресивної поведінки у підлітків**  Ми вважаємо, що корекція агресивної поведінки підлітків повинна бути спрямована, насамперед, на усунення причини, яка викликала таку поведінку. Поки не буде з’ясована причина, не можна прогнозувати наслідок. Тому планування корекційної роботи з агресивними підлітками, на нашу думку, обов’язково повинно включати такий етап, як з’ясування так званого "соціального анамнезу" - вивчення соціального оточення підлітка, взаємовідносин його із членами сім’ї, з однолітками, з учителями, із вуличними референтними групами, тощо.  "Програма психокорекційного тренінгу невілювання агресивної поведінки у підлітків".  Метою тренінгу є пошук альтернативних (соціально прийнятних) способів задоволення власних потреб і взаємодії з навколишніми. У ході тренінгу вирішуються наступні задачі: усвідомлення власних потреб; відреагування негативних емоцій і навчання прийомам регулювання свого емоційного стану; формування адекватної самооцінки; навчання способам цілеспрямованого поводження, внутрішнього самоконтролю й стримування негативних імпульсів; формування позитивної моральної позиції, життєвих перспектив і планування майбутнього. Техніки, використовувані в тренінгу, в основному спрямовані на навчання підлітків використання прямого відмовлення від небажаного поводження, замість звичних для них способів агресивного реагування; навчання оцінці соціальних ситуацій; посилення й розширення продуктивних поведінкових реакцій; мінімізацію тривожності. У програмі тренінгу застосована модель покрокової зміни агресивного поводження.  Характер і функції занять.  Заняття являють собою змодельовані ситуації - гри, вправи, розваги, спрямовані бесіди, інсценівки. Заняття укладаються в створенні навчальних ситуацій, одночасно покликаних коректувати агресивне поводження учасників. Необхідна організація попереднього досвіду дитини, що дозволяє задовольнити його емоційні потреби й забезпечити введення нових форм поводження і нових видів пізнавальної діяльності. Тривалість заняття - 1,5-2 години, два рази в тиждень.  Принципи проведення занять.  Весь цикл виховувально-корекційних занять регулюється декількома основними правилами, дотримання яких забезпечує досягнення мети на кожнім етапі програмованої активності. Пропоновані правила спрямовані, насамперед, на усунення факторів, що впливають особливо негативно на хід навчального процесу. До них відносяться ситуації погрози, небезпеки, а так само відношення до вихованця, як до об'єкта. Використання у своєї виховувально-корекційної діяльності таких принципів, як принцип схвалення, партнерства, існування норм, сприяє формуванню відчуття безпеки, того, що учасник заняття є суб'єктом активності.  *Принцип схвалення* - підкреслення позитивних рис характеру людини. Цей принцип передбачає також схвалення почуттів. Ведучий не повинний ні засуджувати почуття й мотиви поводження учасників занять, ні вказувати, якими вони повинні бути. Дана програма виходить із цього принципу. Вона спрямована не на корекцію емоційного досвіду, а на виправлення і вірну орієнтацію прийнятих рішень і зв'язаного з ним поводження. Ведучий повинний виявляти доброзичливість до учасників занять і формувати відповідний тип поводження в них. Цей принцип можна інакше назвати принципом міжособистісної доброзичливості. Створенню атмосфери доброзичливості будуть сприяти також деякі ігри і вправи, спрямовані на виявлення, передачу й сприйняття позитивної інформації.  *Принцип партнерства* - елементи близького контакту й рівноправності партнерів у процесі взаємодії. Ведучий повинний установити близький контакт із дітьми. Цей контакт означає скорочення як фізичної (на це спрямовані деякі ігри), так і психологічної дистанції, яка проявляється в особистій і щирій зацікавленості ведучим проблемами учасників занять. Ведучий повинен виявляти активність, дотримуючи при цьому встановлені правила поведінки, особливо для досягнення взаєморозуміння. Він повинен стежити за ходом обміну інформацією, активно беручи участь у її сприйнятті й передачі нарівні з іншими учасниками.  Основні положення програми.  Цикл занять складається з трьох частин у залежності від поставлених цілей.  Перша частина. Головна мета - формування в дітей бажання активно впливати на власну поведінку. Цій загальній цілі підлеглі конкретно цілі на кожному з трьох етапів. Вступний цикл виховувально-корекційних занять спрямований на створення мотивації для участі в заняттях. Це цілком відповідає принципові добровільності участі. Перші зустрічі в групі присвячені встановленню контактів, зняттю психологічної напруги, створенню атмосфери взаємної довіри. Другий етап занять повинний допомогти дітям в оволодінні основними навичками контактів з іншими учасниками тренінгу. На третьому етапі чітко формулюється мета даного циклу - уміння модифікувати власну поведінку в ситуаціях, що викликають агресію.  Друга частина програми охоплює визначення, вербалізацію й активізацію особистих стандартів. Необхідно визначити норми, що передбачають доброзичливість і стримування агресії, незважаючи на негативні переживання і суб'єктивне виправдання агресії, з іншого боку - зіставити ці норми з власною поведінкою. Така побудова цієї частини циклу повинна сприяти виникненню в учасників прагнення працювати над собою.  Третя частина - навчання обраним технікам самоконтролю і неагресивного реагування в ситуаціях, що викликають агресію.  В результаті проведеного формуючого експерименту було досягнуто основної мети нашої дослідницької діяльності - розробити програму тренінгових занять, спрямованих на зниження рівня агресивності, на поліпшення міжособових стосунків у підлітків. Отже, ми можемо казати, що для зниження рівня агресивності особливо потрібно застосовувати такі методи впливу, як:  групові корекційні заняття;  індивідуальні заняття - бесіди, консультації;  необхідно використання цих методів у комплексі.  **ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2**  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 та домінування. Для цього нами були використані методика А. Басса, А. Дарки та методика Т. Лірі.  Проаналізувавши дані ми можемо казати, що при загальній зміні рівнів, низькі рівні домінування збільшуються, а високі - зменшуються. Стосовно дружелюбного типу міжособових стосунків навпаки - при зменшенні низьких рівнів високі збільшуються.  Домінуючий тип міжособових стосунків змінився наступним чином: рівень домінування вище середнього зменшився на 8%, високий - на 12%, а дуже високий - на 7%. Згідно цього рівень дружелюбного типу міжособових стосунків має такі дані: рівень вище середнього збільшився з 22% до 31%, високий рівень - з 18% до 25% і дуже високий рівень збільшився з 2% до 8%.  В результаті проведеного контрольного експерименту нами були отримані позитивні дані стосовно зниження рівню агресивності, ворожості, домінування та підвищення рівня дружелюбності.  Таким чином, наша корекційна програма допомогла нам знизити рівень агресивності та поліпшити стосунки у підлітковій групі.  Отже, представлена програма невілювання агресивності у підлітків дозволяє практичному психологу дослідити та коректувати агресивну поведінку школярів, поліпшувати благополуччя міжособових стосунків. Але необхідно зазначити, що все ж таки формування особистості підлітка починається в сім’ї. І перш за все батьки повинні закріплювати у дитини ті якості особистості, які розвивались на тренінгових заняттях.  По результатам проведеної корекційної роботи ми бачимо підтвердження нашого гіпотетичного припущення, що між рівнем агресивності та прагненням домінувати є значний сильний прямий зв’язок. Тобто, при зниженні рівня агресивності знижується й рівень домінування і навпаки.  **ВИСНОВКИ**  1. В результаті теоретичного аналізу літератури з проблеми дослідження встановлено, що існують три теорії виникнення агресивності у підлітків:  1) теорія (З. Фрейд, К. Лоренц, А. Адлер), згідно якої агресивність має генетичні корні. Вона дана кожному як захисна інстинктивна реакція. Агресивність не змінна, генерується спонтанно, безперервно і спрямована на інші об’єкти (у тому числі на людей) з метою їх підкорення чи завоювання.  2) Фрустраційна теорія (Дж. Доллард, Л. Берковітц та ін) розглядає агресивність як ситуаційний процес, як один із виходів з фруструючої ситуації. При фрустрації особистість реагує цілим комплексом захисних реакцій, одна з яких відіграє провідну роль.  3) Теорія соціального научання (А. Бандура, А. Басс) розглядає агресивність як поведінку, засвоєну в процесі соціалізації через спостерігання відповідного способу дій та соціальне підкріплення.  2.Показано, що найбільш повно процес впливу агресивності на особистість розкриває теорія соціального научіння. З наведених теорій походження агресивності ця теорія є однією з найбільш ефективних в аспекті прогнозування агресивної поведінки, особливо якщо є дані про агресор та ситуацію соціального розвитку.  3. Розглянуті вікові особливості агресії свідчать, що вона має найбільш виражений прояву у старшому підлітковому віці (14 - 16 років), що пов’язано з переходом від дитинства до дорослості через статеве дозрівання, яке ще більш посилює прояви агресивної поведінки.  Виявлено, що дівчата у підлітковому віці використовують непрямі способи агресивної поведінки (негативізм та вербальну агресію), а хлопці - прямі (фізичну агресію та негативізм).  В результаті проведеного експериментального дослідження встановлено, що найбільше вираження агресивності й ворожості у досліджуваних наступає у віці 16 років, тобто у старших підлітків. При цьому найнижчий рівень агресивності й ворожості спостерігається у молодшому підлітковому віці.  В результаті аналізу дослідження типів міжособистісних стосунків встановлено, що тип домінування є найбільш вираженим у старшому підлітковому віці, де він знаходиться на високому рівні; у підлітків середнього віку більш виражений середній рівень типу домінування; у молодших підлітків цей тип розвинений на низькому рівні. Це свідчить про те, що у молодшому підлітковому віці ще не виражені навички домінуючого типу поведінки. Цей тип міжособистісних стосунків починає проявлятися у середньому підлітковому віці, коли виникає почуття незалежності від оточуючих, зростає прагнення звернути увагу на свою індивідуальність. Більш чітко позиція домінування виражена у старшому підлітковому віці. Прагнення до почуття дорослості досягає своєї вершини й підлітки намагаються проявити себе шляхом домінування, маючи при цьому свій індивідуальний стиль (імідж) поведінки.  У молодших підлітків домінує високий рівень дружелюбності; у середніх підлітків більш виражений рівень дружелюбного типу стосунків вище середнього; у старшому підлітковому віці домінуючим є низький рівень дружелюбності.  В результаті дослідження соціального статусу підлітка виявлено, що соціальний статус не залежить від рівня агресивності. Благополуччя взаємин між молодшими підлітками можна пояснити ще низькою потребою у лідерстві. На середньому підлітковому етапі відбувається процес самоствердження: від почуття єдності підлітки прагнуть до самореалізації. При цьому процес погіршується факторами пубертатного періоду розвитку, максималізмом при оцінюванні однолітків (підвищена критичність). У старшій віковій групі вже пройшли всі основні етапи формування колективу, тому соціальна ситуація стає більш благополучною.  Зʼясовано, що соціальний статус у групі не залежить від екстернального типу локусу контролю, оскільки тенденція до низької екстернальності помічається у молодших підлітків, а у старших спостерігається тенденція до переваги екстернального типу локусу контролю над інтернальним. Отже, рівень агресивності цілком може бути пов’язаний з тенденцією до екстернальності в залежності від вікової групи, оскільки високий рівень і агресивності, і вираження екстернального типу локусу контролю притаманні старшому підлітковому віку, а для молодших підлітків характерні низький рівень агресивності та домінування інтернального типу локусу контролю.  4. Корекційна програма щодо невілювання агресивної поведінки у підлітків є ефективною і свідчить про загальне зниження високих рівнів агресивності, ворожості, домінування та підвищення рівня дружелюбності.  Запропонована корекційна програма допомогла знизити рівень агресивності та покращити стосунки у підлітковій групі.  На основі проведеного дослідження були розроблені рекомендації, які дозволять педагогам і батькам стримувати агресивну поведінку підлітків.  **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**  1. Андреева Г.М. Современная зарубежная социальная психология: Тексты. - М.: изд-во Моск. ун-та; 1984. - 324 с.  2. Бандура А., Уолтер Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитательных и семейных отношений / Под ред. С. Римского. - М., Апрель - Пресс: ЭКСМО - Пресс, 2000. - 509 с.  3. Бовть О. Соціально - психологічні причини агресивної поведінки підлітків // Рідна школа. - 1999. - № 2 - с.17-20.  4. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. - М.: Просвещение, 1990. - 497 с.  5. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия: Учебное пособие. - С. - П.: Питер, 1997. - 351 с.  6. Бюттер К. Жить с агрессивными детьми. - М.: Просвещение, 1997. - 416 с.  7. Возрастные особенности психического развития детей. / Под ред. И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной. - М.: Академия, 1982. - 532 с.  8. Гамезо М.В. Атлас по психологии. - М.: Просвещение, 1986. - 498 с.  9. Детский психолог. / Под ред. Е.И. Рогова. - Вып.1. - Ростов-на-Дону: Прогресс, 1992. - 234 с.  10. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. - Мн.: "Хэлтон", 1998. - 399 с.  11. Іванова В.В. Причини та форми агресивної поведінки підлітків // Практична психологія та соціальна робота. - 2000. - № 5. - с.14-16.  12. Коломинский Я.Л., Психология детского коллектива. - Минск: Народная асвета, 1984. - 239 с.  13. Креч Д., Крачфилд А., Ливсон Н. Нравственность, агрессия, справедливость // Вопросы психологии. - 1992. - № 1-2. - с.4-10.  14. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. - Ярославль: Литера, 1997. - 367 с.  15. Кулагина И.Ю., Колюцкий 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.  16. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний. - М., 1997. - 254 с.  17. Леонтьева А.Н. Проблемы развития психики. - М.: Изд-во МГУ, 1972. - 342 с.  18. Ле Шан Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума. - М.: Педагогика, 1989. - 115 с.  19. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. - Воронеж: НПО "МОДЕК", 1997. - 350 с.  20. Лоренц К. Агрессия. - М.: Просвещение, 1994. - 564 с.  21. Майерс Д. Социальная психология. - С. - П.: Питер, 2000. - 688 с.  22. Мид М. Культура и мир детства. - М.: Наука, 1988. - 345 с.  23. Мізерна О.О. Корекційна тренінгові програма самовдосконалення для подолання агресивних проявів серед підлітків // Практична психологія та соціальна робота. - 2000. - № 5. - с.54-61.  24. Можгинский Ю.Б. Агрессия подростков: Эмоциональный и кризисный механизмы. - С. - П. - 1999. - 128 с.  25. Мясищев В.Н. Психология отношений. - Воронеж: НПО "МОДЕК", 1995. - 478 с.  26. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. - Л.: изд-во Ленингр. ун-та. - 1975. - 396 с.  27. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. - М.: Тривола, 1995. - 378 с.  28. Орлова А.Б. Методы современной возрастной и педагогической психологии. - М.: Лайнер, 1982. - 216 с.  29. Паренс Г. Агрессия наших детей. - М.: Лайнер, 1997. - 365 с.  30. Парыгин Б.Д. Основы социально - психологической теории. - М.: Мысль, 1971. - 416 с.  31. Парыгин Б.Д. Социальная психология. - Л.: Лениздат., 1967. - 452 с.  32. Петровский А.В. Социальная психология. - М.: Просвещение, 1987. - 374 с.  33. Платонов К.К. Краткий психологический словарь системы психологических понятий. - М.: Высш. шк., 1984. - 174 с.  34. Психологический словарь / Под общей ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. - М.: Педагогика, 1990. - 447 с.  35. Пулкинен Л. Становление образа жизни с детского до юношеского возраста // Психология личности и образ жизни. - М., 1987. - с.132-137.  36. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 1991. - 482 с.  37. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. - Самара, 2001. - 436 с.  38. Райс Филип. Психология подросткового и юношеского возраста. - С. - П.: Питер, 2000. - 586 с.  39. Раншбург Й., Поппер П. Секреты личности. - М.: Просвещение, 1983. - с.254.  40. Раттер М. Помощь трудным детям. - М.: Просвещение, 1987. - 234 с.  41. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. - 1996. - № 5. - с.3-18.  42. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. - С. - П.: Питер, 1997. - 438 с.  43. Репина Т.А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии // Вопросы психологии. - 1987. - № 2. - с.158-165.  44. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. - М.: ВЛАДОС, 1996. - 416 с.  45. Румянцева Н.М. Агрессия и контроль // Вопросы психологии. - 1992. - № 5,6. - с.35-40.  46. Семенюк Л.М. Психологическая сущность агрессивности и ее проявление у детей подросткового возраста / Методические рекомендации в помощь педагогам - практикам. - М., 1991. - 116 с.  47. Симонов П.В. Потребностно - информационная теория эмоций // Вопросы психологии. - 1982. - № 6. - с.44-56.  48. Степанов С.А. Три источника и три составляющие науки о враждебности // Шкільний психолог. - 2002. - травень. - с.14-16.  49. Степанов С.А. О чем говорят рога и клыки // Шкільний психолог. - 2002. - травень. - с.16.  50. Фрейд З. Я и Оно // Психология бессознательного. - М.: Просвещение, 1990. - с.425-440.  51. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. - М., 1994. - 547 с.  52. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. - Мн., 1996. - 192 с.  52. Фурманов И.А. Психологическая помощь подросткам - переселенцам с асоциальной направленностью поведения / Сборник научных трудов. - Вып.1. - Минск, 1993. - 364 с.  53. Фурманов И.А. Работа школьного психолога по коррекции нарушений поведения у подростков. - Минск, 1994. - 153 с.  54. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. - Т.1. - М.: Просвещение, 1986. - 450 с.  55. Холлигер В. Человек и агрессия. - М.: Просвещение, 1985. - 335 с.  56. Хреніков О.В. Гендерні моделі агресивної поведінки // Філософська думка. - 1999. - № 6. - с.36-38.  57. Цап Н.М. Агресивність дитини: за і проти // Практична психологія та соціальна робота. - 1999. - № 6. - с.15-17.  58. Эмоциональные нарушения и их коррекция / Под ред. В.В. Лебединского, О.В. Никольский. - М.: Просвещение, 1988. - 295 с.  59. Якобсон А.М. Эмоциональная жизнь школьника. - М.: Просвещение, 1966. - 231 с. |

ДОДАТОК 1



ДОДАТОК 2

Міжособистісна взаємодія

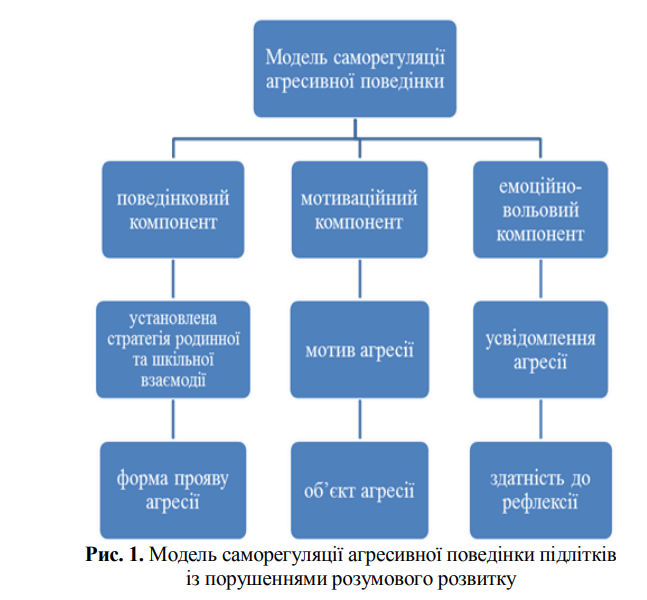


ДОДАТОК 3

Фактори появи та розвитку агресивної поведінки



ДОДАТОК 4



ДОДАТОК 5

