

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ФАКУЛЬТЕТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ, ПСИХОЛОГІЇ
І СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ
КАФЕДРА ЗАГАЛЬНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

**Кваліфікаційна робота
на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»
з теми: «ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ
АГРЕСИВНОСТІ ТА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТОВАНOSTІ ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ»**

Виконала: студентка 3 курсу
Psms1-B23z групи
спеціальності 053 Психологія
(заочна форма навчання)
Кіфюк Анастасія Віталіївна

Керівник:
Співак Віталій Іванович,
кандидат психологічних наук,
доцент, доцент кафедри
загальної та практичної психології

Рецензент:
Гуляс Інеса Антонівна,
доктор психологічних наук,
професор, професор кафедри
практичної психології
Чернівецького національного
університету
імені Юрія Федьковича

Кам'янець-Подільський – 2026 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ	8
1.1. Агресивна поведінка як предмет сучасної психологічної науки	8
1.2. Особливості взаємозв'язку агресивної поведінки й адаптованості дітей молодшого шкільного віку	16
1.3. Вплив сімейних взаємин на рівень агресивності дітей молодшого шкільного віку	24
Висновки до першого розділу	29
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ АГРЕСИВНОСТІ ТА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТОВАНOSTІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	30
2.1. Опис етапів і методів дослідження агресивності в молодшому шкільному віці.....	30
2.2. Аналіз результатів проведеного дослідження	35
Висновки до другого розділу	51
ВИСНОВКИ	52
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	54

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний світ, що перебуває у стані постійних трансформацій, дедалі більше наповнюється проявами агресії, зокрема через численні воєнні конфлікти. На жаль, жорстока агресія з боку нашого споконвічного геополітичного ворога спричиняє суттєві психологічні порушення у людей різного віку, передусім у дітей. Активне висвітлення агресивних подій на телебаченні та в мережі Інтернет у форматі інформаційних повідомлень несприятливо позначається на психіці людини, а особливо на вразливій дитячій психічній організації.

У зв'язку з цим особливо важливим є сприяння соціальній адаптації дітей молодшого шкільного віку, які перебувають під негативним впливом агресивного макросередовища та потребують уважної батьківської підтримки й професійного психолого-педагогічного супроводу в умовах школи. Соціум, у якому присутні агресивні тенденції, має не лише захищати крихку дитячу психіку від надмірних загроз і втручань, а й розвивати в молодших школярів адаптаційні установки та відповідний потенціал.

Важливим аспектом цієї проблематики є також з'ясування можливої залежності між підвищеним рівнем агресивності та окремими індивідуально-психологічними характеристиками, а також рисами характеру особистості. Здатність чинити опір агресії, долати небезпеку та виявляти адаптаційні можливості значною мірою визначається силою нервової системи, успадкованими і набутими психологічними особливостями та окремими компонентами психіки.

Доцільним є вивчення різних механізмів, які зумовлюють агресивні форми поведінки, оскільки їхні прояви можуть комплексно та інтенсивно впливати на дитячу поведінку як у ситуаціях безпосередньої агресії, так і в умовах адаптаційної активності.

Проблема науково-психологічного вивчення агресії у дітей молодшого шкільного віку в сучасній психологічній науці ще не отримала достатнього висвітлення. Найчастіше середовищем, у якому агресивність проявляється

найбільш виразно, є саме шкільний простір, де діти стикаються з вербальними та/або інструментальними формами агресії.

Учителі початкових класів нерідко спостерігають численні випадки агресивної поведінки між дітьми, які, хоч зазвичай і не мають травматичного характеру, усе ж чинять негативний вплив на психіку особистості, що формується.

Варто підкреслити, що агресивне тло може простежуватися навіть у закладах дошкільної освіти, де воно здебільшого реалізується через емоційні реакції й не містить безпосередньої небезпеки для дітей. Однак слід враховувати, що це може виступати ознакою звикання до агресивних моделей поведінки, які в підлітковому віці здатні проявитися значно гостріше та небезпечніше.

Незважаючи на те, що дітей молодшого шкільного віку традиційно відносять до категорії «нормослухняних», їхні агресивні реакції та поведінкові прояви потребують своєчасних превентивних дій з боку психологів. Необхідність психокорекції ранніх і порівняно незначних проявів агресивної поведінки має стати важливою передумовою істотного зниження агресії в підлітковому віці.

Окреслене коло соціально-психологічних і психолого-педагогічних питань є надзвичайно актуальним. Його значення для гармонійного розвитку дитини, а також недостатній ступінь наукового опрацювання і зумовили наш інтерес до цього явища.

Об'єкт вивчення – психологія агресивності та адаптації учнів початкової школи.

Предмет вивчення становлять психологічні особливості прояву агресивності та соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку.

Мета роботи – з'ясувати ступінь взаємозв'язку між рівнями агресивності молодших школярів і специфікою їхньої соціальної адаптації впродовж вікового розвитку в межах молодшого шкільного віку.

Ключові завдання дослідження:

1. Провести аналітичний теоретико-методологічний огляд стану наукового опрацювання проблеми дитячої агресивності у психолого-педагогічній джерельній базі.
2. Проаналізувати психологічні особливості прояву агресивної поведінки у дітей молодшого шкільного віку.
3. З'ясувати вплив міжособистісних взаємин у сім'ї на рівень агресивності у молодшому шкільному віці.
4. Провести емпіричне дослідження з метою встановлення специфіки взаємозв'язку між рівнями агресивності молодших школярів та особливостями їхньої соціальної адаптації.

Методи дослідження – теоретичні: аналітичний огляд психолого-педагогічних джерел, синтез зібраної інформації; емпіричні: включене та дистанційоване психолого-педагогічне спостереження, бесіда, анкетування, безпосереднє емпіричне дослідження, післяекспериментальна бесіда, методика С. Розенцвейга (дитячий варіант), проєктивні методики; а також методи математичної статистики для опрацювання одержаних результатів.

Емпірична база дослідження. Дослідження було проведено на базі Гімназії №2 Шепетівської міської ради Хмельницької області, м. Шепетівка. До вибірки увійшло 80 осіб – хлопчики та дівчатка віком від 6 до 10 років.

Теоретична значущість роботи полягає у розширенні та поглибленні наукових уявлень про специфіку прояву агресивності у дітей молодшого шкільного віку. Зокрема, висвітлено окремі аспекти динаміки індивідуальної адаптації дітей, визначено рівень зв'язку між агресивністю та соціальною адаптацією молодших школярів, а також простежено динаміку змін показників агресивності.

Практична цінність дослідження полягає в тому, що його основні теоретико-емпіричні результати та методичні напрацювання можуть бути використані психологами й педагогами у психодіагностиці агресивності дітей молодшого шкільного віку, а також у психопрофілактичній і превентивній діяльності.

Окремо варто наголосити, що апробовані в межах нашого дослідження методи та методики можуть застосовуватися у психокорекційній і психоконсультативній роботі з агресивними учнями початкових класів. Така корекційно-превентивна діяльність дає змогу суттєво знизити потенційний рівень агресії та агресивності дітей на підлітковому етапі онтогенезу, а також помітно посилити рівень їхньої адаптивності.

Апробація та впровадження результатів. Результати проведеного дослідження доповідалися здобувачем та отримали схвалення на таких міжнародних конференціях: на XI Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи» на пошану професора А.І. Шинкарюка (26 жовтня 2025 р., м. Кам'янець-Подільський), XII Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи» на пошану професора А.І. Шинкарюка (23 жовтня 2026 р., м. Кам'янець-Подільський), на XI Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців» (Кам'янець-Подільський, 17 листопада 2025 р.), на XII Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців» (Кам'янець-Подільський, 17 листопада 2026 р.), на XI Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі» (Кам'янець-Подільський, 16 лютого 2026 р.), на XVIII Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 23 квітня 2026 р.) та знайшли своє відображення у публікації автора.

Публікації.

Кіфюк А.В. Психологічні особливості взаємозв'язку агресивності та соціальної адаптованості дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин*: Матеріали

XVIII Міжнародної науково-практичної конференції, 23 квітня 2026 р. / за ред. Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2026. С. 135–138.

URI : <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/10072>

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Агресивна поведінка як предмет сучасної психологічної науки

Однією з найбільш гострих проблем людської цивілізації залишається феномен агресії, за якого одні живі істоти завдають шкоди або знищують інших собі подібних. Показовим трагічним прикладом людської агресії в її найжорстокішому вияві – війні – стало повномасштабне вторгнення росії в Україну, спрямоване на руйнування нашої державності та української нації. У зв'язку з цим агресивність, агресія та інші похідні від цих понять справляють вкрай негативний вплив на поступ людства як цілісної спільноти людей, об'єднаних прагненням до виживання, причому в гуманних і цивілізованих формах мирного співіснування на планеті, де існують усі умови для повноцінного життя.

Особлива значущість проблеми агресивності людини та агресивної поведінки пояснюється тим, що впродовж усього історичного розвитку людства спостерігаються численні війни як загострені форми реалізації агресії.

У сучасній психологічній науці виокремлюють кілька підходів до розуміння феномена агресивності людини, зокрема її походження, природи, механізмів функціонування та форм прояву. Серед них основними є два:

1. біологізаторський підхід, відповідно до якого агресивність тлумачиться як суто біологічне утворення, властиве всім живим істотам, тобто як те, що забезпечує саме біологічне існування;
2. культурологічний підхід, який стверджує, що агресія й агресивність є безпосереднім результатом виховання особистості та впливу культури, у якій вона живе, розвивається і формується як конкретний соціальний індивід.

Відповідно до поглядів відомого психолога Е. Фромма (Фромм 2022), агресія може позначатися на рівні повсякденного мовлення за допомогою багатьох близьких за змістом і синонімічних дефініцій:

- а) агресія (позитивна, доброякісна, виправдана, необхідна, не надто шкідлива), яка виявляється як спортивна наполегливість, спортивна злість, військова мужність, юнацька сміливість, безстрашна відвага, агресивна спортивна воля, сильні просоціальні амбіції у досягненні мети тощо;
- б) агресія (негативна і злоякісна), що набуває форми девіантного насильства, делінквентної жорстокості, грубого зла, різкої нахабності, антиетикетного хамства тощо;
- в) власне деструктивна й руйнівна агресія, яка не має конструктивного чи життєстверджувального характеру та призводить до вкрай несприятливих і дискомфортних наслідків.

Можна констатувати наявність широкого спектра наукових теорій, поглядів і концепцій, присвячених природі, сутності, причинам та наслідкам виникнення і прояву агресії в житті людини.

Згідно з теорією класичного психоаналізу, агресія та агресивна поведінка живої істоти, зокрема людини, передусім мають інстинктивну природу. Тому життєвий шлях людини та її соціальна поведінка зумовлюються такою детермінантою, як Ерос – базовий і фундаментальний інстинкт життя. Енергія Ероса є лібідозною (від - лібідо) і насамперед спрямована на підтримання, збереження, посилення, продовження та відтворення людського життя в інших собі подібних формах, варіантах і проявах. Феномен агресії трактується передусім як базова реакція на блокування або руйнування інстинктивних потягів, сліпих і агресивних, які мають форму життєво важливих лібідозних імпульсивних виявів. Агресія постає одним із провідних чинників виживання і розглядається психоаналітиками як невід’ємна частина людського існування, тобто як

нагально потрібна, постійна, динамізуюча й неминуча складова буття людини у світі (Фромм, 2022).

Після пережитого досвіду насильства в період Першої світової війни З. Фрейд поступово сформував уявлення про природу та джерела агресії, висунувши припущення про існування ще одного базового інстинкту – танатоса (потягу до смерті), енергія якого спрямована на руйнування та припинення життя. Відтак людська поведінка постає як наслідок складної взаємодії еросу й танатоса, між якими постійно зберігається внутрішнє напруження. Саме танатос опосередковано зумовлює винесення агресії назовні та її спрямування на інших людей.

Загальновідомо, що уявлення про інстинкт танатоса як про безперервне прагнення до завершення, як про трагічний потяг до смерті, є однією з найбільш суперечливих тез ортодоксального психоаналізу, оскільки смерть означає завершення людського існування. Водночас слід підкреслити, що думка про агресивність і агресію як про природжену, закономірну та неминучу інстинктивну властивість людини набула значного поширення в багатьох теоретичних підходах, навіть у тих, що дистанціюються від психоаналітичного розуміння людини та світу.

Психоаналітичне трактування агресії суттєво вплинуло на представників еволюційного підходу, в межах якого агресивну поведінку пояснюють крізь призму спостережень за тваринним світом. У подальшому виокремилися три основні напрями, спільною рисою яких є визнання схильності людини до агресії як результату дії природного добору.

Відповідно до першого етологічного підходу (Лоренц), агресія походить від уродженого інстинкту боротьби за виживання, властивого всім живим істотам. У процесі тривалої еволюції цей інстинкт сформувався як механізм, що виконує три важливі функції:

1. боротьба сприяє розселенню представників виду на значній території, що забезпечує найповніше використання харчових ресурсів;

2. агресія покращує генетичний фонд виду, оскільки виживають найсильніші та найенергійніші особини;
3. сильніша тварина ефективніше захищає себе та створює кращі умови для збереження потомства.

Погляди Лоренца також використовували для пояснення поширеності насильства серед людей, зокрема прагнення політичних лідерів наражати цілі народи на небезпеку самознищення через домінування насильницьких тенденцій.

Другий підхід, відомий як мисливська гіпотеза (Адрі), виходить із того, що внаслідок природного добору виник новий тип живих істот – мисливці: «Ми нападали, що б не голодувати. Ми нехтували небезпеками, інакше перестали б існувати. Ми адаптувалися до полювання анатомічно і фізіологічно». Саме мисливська «природа», на думку автора, лежить в основі людської агресивності. Мисливський інстинкт, сформований природним добром, у поєднанні з розвитком мозку та появою зброї, зумовив становлення людини як істоти, здатної активно нападати і на представників власного виду.

Третій підхід – соціобіологічний – ґрунтується на припущенні, що вплив генів є настільки тривалим і стійким, що саме вони забезпечують адаптивну поведінку та успішну репродукцію, а отже, і своє збереження в наступних поколіннях. Відповідно до цього погляду, люди частіше сприяють виживанню тих, хто має з ними генетичну подібність, виявляючи альтруїзм і самопожертву, а щодо тих, хто відрізняється і з ким менш імовірна наявність спільних генів, можуть поводитися агресивніше.

Соціобіологи вважають, що агресивність виступає засобом, за допомогою якого індивіди прагнуть здобути власну частку ресурсів, що підвищує їхню успішність у процесі природного добору, передусім на генетичному рівні.

Окрім еволюційного підходу, у поясненні агресивної поведінки існує низка інших теорій.

Так, відповідно до теорії агресивного спонукання (А. Бандура, Д. Доллард, Л. Колчина, М. Мауєр, І. Міллер, Р. Сієре та ін.), джерелом агресії є викликане зовнішніми чинниками прагнення завдати шкоди іншій людині. Однією з найвпливовіших теорій у межах цього напрямку стала концепція фрустрації – агресії Долларда. Людина, яка зазнала фрустрації, відчуває спонукання до агресивних дій. У певних випадках це прагнення блокується зовнішніми перепонами або стримується страхом покарання. Проте саме спонукання не зникає і може зумовити агресивні вчинки, спрямовані не на того, хто викликав фрустрацію, а на інші об'єкти, щодо яких покарання менш імовірне. Саме так пояснюється феномен зміщеної агресії, положення про яку було поширене й уточнене Міллером.

Представники когнітивної моделі агресії та агресивної поведінки (Т. Дембо, Д. Зільман та ін.) наголошують, що усвідомлення, осмислення, подальша переробка та інтерпретація людиною агресивних дій інших дають підстави сприймати їх як небезпечні, загрозливі, руйнівні та провокаційні. Унаслідок цього формується відповідна емоційна й поведінкова реакція. Рівень сприйнятої агресивної загрози та емоційного збудження зазвичай зумовлює виразну негативну афектацію, яку переживає людина. Це, своєю чергою, істотно впливає на оцінку рівня та характеру небезпеки, а також активізує відповідні інтелектуально-когнітивні процеси як своєрідну відповідь на травмівну ситуацію.

Теорія соціального наочіння розглядає агресію як соціальне явище і форму поведінки, що засвоюється в процесі наочіння. Саме тому ґрунтовне розуміння агресії можливе за умови зосередження уваги на таких аспектах: 1) специфіці засвоєння агресивної моделі поведінки; 2) чинниках, які зумовлюють її прояв; 3) умовах, за яких така модель закріплюється.

Дослідження агресії у молодших школярів потребує попереднього розмежування понять «агресія» та «агресивність». Так, академік С. Максименко наголошував на необхідності відрізняти агресивну поведінку тварин від агресивної поведінки людей. Якщо перші діють винятково в межах

біологічних закономірностей, то в других агресивні прояви зумовлюються соціальними та суспільно-історичними умовами. Водночас, визнаючи визначальну роль суспільних чинників, передусім виховання, у формуванні агресивності, не варто заперечувати й значення біологічних чинників у виникненні та розвитку агресивної поведінки (Максименко, 2008).

Окрім цього, поняття «агресія» має описовий характер, оскільки саме по собі не розкриває причин і мотивів агресивної поведінки. До того ж у дітей вона має власну динаміку розвитку, а її загострення найбільш виразно спостерігається в кризові вікові періоди.

Сучасні дослідники підкреслюють, що методично неправильно оцінювати поведінку дитини виключно з позицій етичних критеріїв, адже останні передбачають наявність сформованої етичної самосвідомості, якої дитина ще не має (Апішева, 2012; Белей, 2019; Благута, 2006; Гокіна, 2011; Кириченко, 2001, Кравчук, 2010; Мізерна, 2005; Мойсеева, 2015; Ткачук, 2010 та ін.).

Особливе значення має дослідження взаємозв'язку агресії з такими психологічними станами та рисами, які можуть як посилювати її прояви, так і, навпаки, стримувати їх розвиток (Estell, & Farmer, 2007). Агресія зазвичай формується на тлі певного психічного стану, зокрема агресивного. Дослідники виокремлюють у його структурі пізнавальний, емоційний і вольовий складники.

Пізнавальний компонент забезпечує орієнтацію в ситуації та її осмислення, допомагає зрозуміти об'єкт нападу й визначити можливі «наступальні» засоби. Емоційний складник виявляється через гнів, який подекуди досягає рівня афекту чи люті, що, своєю чергою, сприяє втраті самоконтролю. Вольовий компонент охоплює такі формальні характеристики, як цілеспрямованість, наполегливість і рішучість, а в багатьох випадках ще й ініціативність та сміливість. Це пояснюється тим, що агресивний стан часто формується та розгортається в умовах боротьби, де саме такі якості виявляються особливо необхідними (Горенко, 2000; Говорухіна, 2009;

Гребінь, 2020; Двіжона, 2002; Кириченко, 2002; Кочанова, 2010; Кочубей, 2000; Фурман. 2000 та ін.).

У молодших школярів зазначені якості в агресивних діях уже простежуються, однак ще не мають достатнього рівня сформованості. З'являючись на ранніх етапах розвитку дитини, агресія тривалий час не усвідомлюється настільки, щоб дитина могла повноцінно регулювати власну поведінку. Часто вона відображає нездатність правильно оцінити ситуацію, передбачити наслідки своїх дій і впоратися з емоційними переживаннями.

У контексті вивчення феноменології дитячої агресивності важливими й повчальними залишаються положення Л. Виготського щодо особливостей становлення моральної поведінки дитини. Розвиваючи ідеї культурно-історичного підходу, він наголошував на мінливості та динамічності моральних уявлень і підкреслював, що особливо складними є перехідні періоди в житті суспільства, соціальних груп і народів. Саме в такі часи дитина постійно опиняється в умовах моральної кризи, зумовленої надзвичайним переплетенням різних культур. Учений вважав, що формуванню почуттів сприятиме розвиток уміння керувати їхніми зовнішніми проявами, а також розвиток свідомих рухів і здатності контролювати їх: «Керування емоціями, що є завданням будь-якого виховання, означає лише підпорядкування почуття, його єдність з іншими формами поведінки, його доцільну спрямованість» (Максименко, & Главник, 2003).

Важливу роль у зовнішній детермінації агресії відіграють «середовищні стресори». Детермінантами агресії доцільно вважати ті особливості середовища або конкретної ситуації, які підвищують ймовірність її виникнення. Досить часто такими чинниками виступають параметри фізичного середовища. Наприклад, підвищена температура повітря може збільшувати ймовірність агресивних проявів або ескапізму. Згідно з моделлю негативного афекту Бела і Берона, не помірно низькі чи надто високі температури найбільше загострюють агресивні тенденції, а саме помірно

високі. Подібно впливають і шуми, які, посилюючи збудження, сприяють зростанню агресії.

Спостереження свідчать і про те, що агресивні реакції посилюються за наявності в повітрі окремих забруднювальних чинників (наприклад, сигаретного диму тощо). Крім того, ситуації міжособистісної взаємодії також можуть актуалізувати агресивні прояви. Зрештою, інтенсивність агресії залежить і від характеру особистісної самосвідомості: співвіднесення власних вчинків із можливою реакцією жертви або представників правопорядку є проявом публічної самосвідомості; зосередження переважно на власних думках і переживаннях – особистісної самосвідомості. І перша, і друга можуть знижувати ймовірність виникнення агресивних реакцій.

Заслуговує на увагу погляд Н. Пов'якель, відповідно до якого методичні та концептуальні засади теорій людської агресії досі не цілком відповідають високому рівню розвитку сучасної філософії, унаслідок чого значна частина теорій розглядає людську агресію як одну з найактуальніших «проблем сучасного світу» (Пов'якель, 2008).

Окремого розгляду потребує дитяча агресивність. Вона є досить поширеним явищем, що має специфічні психологічні ознаки та стосується не лише тих, хто перебуває поруч із дитиною (батьків, вихователів, вчителів, однолітків), а й самої дитини, ускладнюючи її життя та взаємини з оточенням.

«Прояв дитиною агресії є наслідком серйозного неблагополуччя в її розвитку» (Пов'якель, 2008).

Якщо у віці восьми років дитина характеризується високим рівнем агресивної поведінки та схильністю уникати соціальних контактів, то в подальшому це може спричиняти труднощі в навчанні, низьку успішність, слабші показники інтелектуального розвитку й погану адаптацію. Подібне пояснюється притаманним таким дітям негативним самосприйняттям і зниженням активності. Отже, агресивна поведінка не лише впливає на взаємодію з навколишньою дійсністю, а й визначає загальний розвиток особистості.

На сучасному етапі ця проблема також не втрачає актуальності, оскільки агресивність серед дітей залишається доволі поширеним явищем зі своїми характерними психологічними особливостями.

Проблема агресивності та людської агресії має широкий спектр науково-інтерпретаційних вимірів – філософський, релігійний, педагогічний, соціальний, соціологічний, психологічний та ін. У науковій думці агресію розглядають у дуже широких межах: від розуміння її як неминучого вродженого інстинкту до визнання її соціально-культурної природи як явища, набутого й сформованого в соціумі.

Упродовж онтогенезу агресивність людини проявляється по-різному. Якщо в дошкільному віці вона часто має ігрові, наслідувальні та неусвідомлені форми, то в підлітковому віці інколи спостерігаються вже цілком усвідомлені способи її реалізації, зокрема через агресивні підліткові субкультури (скінхеди, гопники тощо), підліткові банди та інші делінквентні утворення. Саме тому профілактика й превенція дитячої агресивності є вкрай необхідними, а значення психології в розв'язанні цього питання постійно зростає.

1.2. Особливості взаємозв'язку агресивної поведінки й адаптованості дітей молодшого шкільного віку

Появу агресивних дій у дитини інколи можна помітити ще в ранньому дитинстві, проте здебільшого агресивні реакції в цей період мають характер імпульсивних нападів упертості, які дорослим буває складно контролювати. Найчастіше вони виявляються у спалахах злості або гніву, що супроводжуються криком, кусанням, задержуваною поведінкою.

Карпенко З. зазначає, що у віці одного року цілком природним явищем може бути ситуація, коли дитина замахується на матір за те, що вона зробила їй щось неприємне (Карпенко, 2000).

За даними дослідниці, на другому році життя активність дитини посилюється. Разом із розширенням можливостей до самостійних дій зростає

і її поведінкова незалежність. Іноді прагнення до самостійності («Я сам!») виявляється у перших спробах наполягти на власному, навіть усупереч бажанням батьків (Карпенко, 2000).

До трирічного віку скарг на впертість дитини стає більше. Частково це пов'язано з початком відвідування дитячого садка, де вона набуває досвіду взаємодії з однолітками. У цей час агресія часто має інструментальний характер, а конфлікти зазвичай виникають через прагнення заволодіти певною річчю, насамперед іграшкою. Прояви агресивності значною мірою залежать від того, як на них реагують батьки. Якщо відкриті форми агресії не підтримуються, можуть закріплюватися або непрямі, або символічні її вияви, зокрема ниття, упертість, неслухняність та інші форми опору.

Ситуація ускладнюється тим, що поряд зі зростанням «дослідницького інстинкту», який дитина реалізує практично в усьому, з'являються нові системи заборон, обмежень і соціальних вимог. Через обмеження можливостей задовольняти власні потреби дитина переживає внутрішнє напруження, що може призводити до стану фрустрації. Наслідками цього стану нерідко стають немотивована злість, розпач і агресивні тенденції. Якщо раніше батьки відповідали на агресивність дитини лагідністю, то згодом частіше вдаються до погроз, позбавлення задоволень або ізоляції.

Е. Фромм вказує на існування феномена «перенесення», який у 3-4 роки є однією з поширених ознак агресивності: дитина не наважується відкрито спрямовувати злість на батьків, тому переносить гнів і агресію на інший, менш захищений об'єкт. При цьому вона використовує інструментальну агресію (Фромм, 2002).

Приблизно до 6 років до інструментальної агресії приєднується й особистісно спрямована агресія, яка вже може бути адресована безпосередньо іншим людям.

Агресивність у молодшому шкільному віці розгортається на тлі раніше набутого досвіду агресивної поведінки, який сформувався ще в дошкільний період. За даними вчених, під час кризи 3-ох років у дитини спостерігається

досить виражена агресивність. У цей період порушуються її гармонійні взаємини з оточенням, що сприяє виникненню вікових афективних і особистісних криз (Бондаренко, 2000; Говорухіна, 2009).

Дослідниця Е. Клер у праці «Про особистість трирічної дитини» виокремила кілька важливих симптомів кризи: негативізм, упертість, норовистість, свавілля, знецінення дорослих, протест-бунт, прагнення до деспотизму. Кожен із цих проявів має власну динаміку та особливості вияву.

Зокрема, бунт-протест проявляється у частих конфліктах із батьками. «Будь-яка поведінка дитини набуває рис протесту, начебто дитина знаходиться в стані війни з навколишніми, у постійному конфлікті з ними», – писав Л. Виготський (Максименко, 2002). У родині, де виховується одна дитина, може спостерігатися прагнення до деспотизму, коли дитина намагається встановити владу над оточенням і використовує для цього різноманітні способи.

На думку Д. Ельконіна, криза 3-х років є кризою соціальних відносин, а будь-яка криза відносин водночас є кризою власного «Я».

Одним із симптомів кризи розвитку Л. Виготський вважав важковиховуваність, через яку складається враження, ніби дитина за порівняно короткий час різко змінилася. Із «бебі», якого носили на руках, вона перетворюється на перекірливу, вперту, негативно налаштовану дитину, схильну до заперечення (Максименко, 2002).

Поступово формується так звана “проблемна” поведінка, причини якої пов’язані з недостатньою розвиненістю афективно-емоційно-вольової сфери та невмінням дитини контролювати власні емоції. Унаслідок цього змінюється і тактика батьків щодо дитини, яка не завжди виявляється виправданою та психологічно виваженою. Саме це, своєю чергою, може провокувати посилення дитячої агресивності.

Показовим є те, що на процес соціалізації агресії впливають два провідні чинники:

1. модель стосунків і поведінки, яку дитина спостерігає у батьків;

2. агресивні форми взаємодії з оточенням.

За результатами досліджень Р. Берона та Д. Річардсона, жорсткі покарання сприяють формуванню високого рівня агресивності у дітей, тоді як недостатній контроль і брак належного догляду пов'язані з підвищенням асоціальності, що нерідко супроводжується агресивною поведінкою (Кондратенко, 2004).

Р. Сирс, Е. Маккобі та К. Левін визначають два головні чинники, від яких залежить імовірний розвиток агресивності в поведінці дитини:

1. поблажливість, тобто рівень готовності батьків пробачати вчинки дитини, розуміти її та приймати;
2. суворість покарань за агресивні прояви.

Найменш агресивними, за спостереженнями, є ті діти, чиї батьки не виявляли ані надмірної поблажливості, ані жорстокого покарання. Вони негативно оцінювали агресію, однак не вдавалися до суворих каральних заходів (Malatesta, 1990).

Формування агресивних тенденцій у дітей можливе за таких умов:

1. Батьки заохочують агресивність дитини або самі демонструють таку модель поведінки.
2. Батьки не осуджують агресивні прояви, тим самим створюючи підґрунтя для закріплення надмірної агресивності.
3. Батьки не дослухаються до дитини та будують взаємодію переважно на суцільних заборонах.

Дослідники виділяють три типи негативного ставлення батьків до дитини:

1. Тип А – відштовхування (неприйняття дитини, демонстрація недоброзичливого ставлення);
2. Тип Б – гіперсоціалізація (надмірно вимогливе ставлення, постійна критика, покарання навіть за незначні провини);

3. Тип В – гіперопіка (Езопове виховання: надмірне піклування, за якого дитина позбавляється можливості діяти самостійно) (Кириченко, 2002).

Перший тип взаємин породжує у дитини відчуття покинутості, незахищеності та невпевненості у собі. Вона не відчуває опори й підтримки, своєрідної «стіни», за якою могла б сховатися. Окрім того, руйнується механізм ідентифікації, оскільки дитина не приймає батьківських переконань. За умов емоційної холодності вона не отримує позитивних моделей реагування, що знижує її здатність до саморегуляції.

Другий тип стосунків зовні ніби й пропонує дитині певний зразок розвитку та нібито орієнтований на формування сильної, вольової особистості, однак на практиці часто призводить до негативних наслідків – озлобленості, прагнення робити заборонене потайки тощо. Батьківська критика, як правило, не є конструктивною, тому не дає позитивного результату: у дитини формується почуття неповноцінності, тривожність, очікування нових невдач. Нерідко така дитина не може посісти вагоме місце в групі, і тоді агресивна поведінка стає для неї способом самоствердження.

Крім того, завищені вимоги до дитини, її надмірне навантаження, яке не завжди відповідає віку та інтересам, можуть сприяти виникненню невротичних проявів, що, своєю чергою, провокують агресивну поведінку.

Третій тип стосунків також є несприятливим, оскільки надмірна опіка призводить до інфантилізму, несамостійності, нездатності ухвалювати рішення та протистояти стресовим ситуаціям, а також послаблює здатність до саморегуляції.

На думку психологів, саме такі діти найчастіше стають жертвами агресії, не вміють захистити себе і схильні до непрямих форм агресії (рвуть книги, розкидають іграшки, карають іграшки в грі тощо).

Отже, порушення основних правил побудови взаємин із дитиною може призводити до формування в неї агресивності.

Саме тому для подолання агресії в цьому віці батькам необхідно бути терплячими й уважними до дитини, цікавитися її успіхами та допомагати у подоланні труднощів. Агресивна поведінка дітей має власну специфіку. Перші спроби пояснення дитячої агресивності були здійснені в межах психоаналізу. А. Фрейд у праці «Психологія Я та захисні механізми» детально описує десять основних механізмів психологічного захисту Его, їх походження та вплив на розвиток особистості, акцентуючи увагу на дитячому психоаналізі. Дослідниця виокремила кілька фаз розвитку агресивності, які відповідають лібідним фазам: оральна агресивність, анальний садизм тощо. Працюючи в руслі дитячого психоаналізу, вона розглядала агресію як один із механізмів захисту інстанції «Я», вважаючи, що агресія є виявом тривоги і страху, які «Я» переживає як щодо минулих подій, так і щодо тих, які лише очікуються. Агресія виникає у випадках реальної або уявної загрози для «Я». Через агресивну поведінку дитина намагається впоратися з тією тривогою, яку вона відчуває. На думку А. Фрейда, механізмом такої поведінки є «ідентифікація з агресором»: переймаючи його атрибути, дитина переходить із позиції того, кому загрожують, у позицію того, хто сам становить загрозу. Таким чином, агресія набуває випереджального характеру.

А. Адлер (Adler, 1925; Adler, 2019) вбачав джерело дитячої агресії в тому, що «впродовж всього свого розвитку дитині властиве почуття неповноцінності». Дитина впродовж тривалого часу залишається залежною, цілком безпорадною і задля виживання змушена спиратися на батьків. Її незрілість, невпевненість і несамотійність зумовлюють болісне переживання власного підпорядкованого становища щодо сильнішого сімейного оточення. Це породжує почуття неповноцінності, яке стає початком тривалої боротьби за досягнення переваги над іншими, а також прагнення до досконалості та бездоганності. У результаті виникає фіктивна ідея та цільова установка на перевагу. Отже, А. Адлер трактує агресію як спосіб досягнення переваги, тобто як інструмент подолання почуття неповноцінності (Adler, 1925; Adler, 2019).

Ідея про те, що в основі дитячої агресії лежить страх, поділяється багатьма представниками психоаналітичного напрямку. К. Бютнер виокремлює дві найпоширеніші причини агресивності в дитячому віці: «По-перше, це страх бути травмованим, скривдженим, підданим небезпеці. По-друге, це вже пережита образа, або душевна травма, або ж сам напад». Водночас привертає увагу те, що в дитинстві несвідомі агресивні імпульси зазвичай не проявляються безпосередньо, а знаходять відображення у фантазіях та ігровій діяльності, зміст яких можна аналізувати для виявлення захисних механізмів «Я» дитини. У межах епігенетичної концепції Е. Еріксона ворожість людини пов'язується з несформованістю базової довіри до світу на першому році життя. Рівень розвитку довіри до інших людей і до навколишнього світу, на його думку, залежить від якості материнської турботи. Саме почуття базальної довіри становить основу для подальшого формування автономії та самоконтролю, а також дає змогу уникати переживань сорому, сумніву й приниження. Останнім психосоціальним конфліктом дошкільного віку виступає суперечність між ініціативою і провиною. Після успішного проходження цієї стадії почуття ініціативи має переважати над почуттям провини, і значною мірою це залежить від того, як батьки ставляться до проявів самостійного волевиявлення дитини. Саме на стадії ініціативи, яка припадає на дошкільне дитинство, формуються агресивні ідеали.

Відповідно до теорії соціального наuczіння (Б. Скіннер, А. Бандура), дитяча агресія є набутою, соціально зумовленою формою поведінки. Досягнення у сфері теорії наuczіння змістили акцент причинного аналізу з гіпотетичних внутрішніх сил на вплив середовища (соціально-когнітивна теорія А. Бандури): причини людської поведінки слід розуміти крізь призму безперервної взаємодії поведінки, когнітивної сфери та оточення. Основними механізмами формування агресії вважаються:

1. підкріплення агресивної поведінки з боку інших людей;
2. наuczіння через спостереження;
3. самопідкріплення.

Зразками агресивної поведінки можуть бути як реальні приклади (батьки, інші дорослі, однолітки), так і символічні моделі, зокрема засоби масової інформації (телебачення, реклама тощо) (Якушева, 2009).

Представники гуманістичного напрямку (Е. Фромм, К. Роджерс, Р. Мей, А. Маслоу і ін.) вважали, що людина мотивована прагненням до досягнення особистісно значущих цілей, що надає їй життю змісту та наповненості. В основі поведінки лежать потреби. У дітей незадоволення фізіологічних потреб, а також потреб у безпеці та захисті, може спричиняти агресивні прояви. У такому разі агресія виступає як захисна реакція, завдяки якій дитина хоча б частково намагається реалізувати свої потреби, наприклад у любові, увазі та прийнятті. Особливо виразно ця закономірність простежується в неблагополучних сім'ях.

Дослідження дитячих неврозів свідчать про те, що агресія часто є неадекватним способом реагування на складні життєві ситуації. Невротичний розвиток сприяє використанню агресивності як захисного механізму, за допомогою якого дитина намагається убезпечити себе від травмивних переживань, що становлять загрозу її емоційному благополуччю (Якушева, 2009).

Проблема дитячої агресивності також перебуває у полі уваги фахівців із дитячої психіатрії та патопсихології. За наявності психічних порушень розвиток агресивності визначається не лише конституційними особливостями особистості та спадковими чинниками, а й впливом соціально-психологічних умов (Кузікова, 2008). Отже, формування агресивності в дитячому віці зумовлюється багатьма чинниками: особливостями сімейних взаємин, стилем родинного виховання, прикладами агресивної поведінки дорослих і однолітків, а також впливом засобів масової інформації.

1.3. Вплив сімейних взаємин на рівень агресивності дітей молодшого шкільного віку

Окремої уваги потребує проблема зв'язку між дитячою агресивністю та структурою батьківської сім'ї. Існує думка, що агресивні діти частіше виховуються в багатодітних або неповних сім'ях. Зокрема, дворічні діти, які втратили батька ще до народження або зростали лише з матір'ю, можуть виявляти вищий рівень агресивності порівняно з однолітками, які мають обох батьків.

Агресивні реакції дитини можуть також бути відповіддю на розлучення батьків. При цьому способи реагування на таку ситуацію відрізняються залежно від віку та статі дитини. У молодших школярів агресія ще є недостатньо зрілою і подекуди має безумовний характер. Хлопчики зазвичай демонструють вищий рівень агресивності щодо однолітків.

Розпад сім'ї у семирічному віці може зумовлювати посилення ворожості. Хлопчики, які зростають без батька, нерідко виявляють асоціальні форми поведінки та непокору дорослим (Кузікова, 2012). Конфлікти між батьками як до, так і після розлучення, їх окреме проживання, повторний шлюб, а також ускладнені взаємини з батьками також викликають у дитини негативні переживання й посилюють поведінкові труднощі (Топтій, 2011). Агресивні прояви можуть бути наслідком ревнощів до інших членів родини, найчастіше до братів або сестер. В основі такої поведінки лежить прагнення привернути увагу батьків і суперництво за їхню любов. Несприятливими умовами сімейного виховання можуть бути дефіцит тепла й ласки з боку батьків, поблажливість до агресивних вчинків дитини або байдуже ставлення до них (Кириленко, 2007).

R. Ding виокремлює три стилі батьківської виховної тактики: авторитарний, демократичний, контрольований і змішаний (Ding, 2021). У сім'ях, де переважає демократичний стиль виховання, діти зазвичай виявляють помірну схильність до лідерства, агресивності та соціальної активності, однак у них слабше розвинені альтруїзм і емпатія. За умов

контрольованого і змішаного стилів виховання діти частіше зростають слухняними й неагресивними. Водночас авторитарний стиль здебільшого сприяє формуванню агресивності (Лисенко, 2019).

Дослідники дитячої агресії звертають увагу на окремі параметри виховних впливів батьків, які можуть призводити до її формування. А. Бандура та Р. Уолтерс установили, що характерною рисою виховної практики батьків агресивних синів є непослідовність у пред'явленні вимог: підтримка агресії поза межами дому та застосування суворих покарань за агресивні прояви щодо себе. Водночас фрустрація потреби в залежних стосунках із батьками викликає у дітей недовіру та ворожість, які переносяться і на інших дорослих, і на однолітків, що ускладнює процес соціалізації (Мойсеєва, 2015).

Отже, як потуральний стиль виховання, вседозволеність і відсутність належного контролю з боку батьків, так і надмірно суворі покарання сприяють підвищенню рівня агресивності в дитини.

Варто зазначити, що агресивна поведінка може проявлятися також під впливом індивідуальних особливостей самої людини та конкретних ситуацій, у яких вона перебуває. Існує зв'язок між агресивністю в дитинстві та агресією у дорослому віці. Крім того, агресія тісно пов'язана з переживанням ревності, ненависті, заздрості, образи, злості, страху та гніву. Особливо виразно це спостерігається у 6-7 років, коли емоційна сфера ще недостатньо стійка. Важливе значення має перший емоційний досвід, який отримує дитина (Ткачук, 2010). Агресивні форми поведінки можуть самі себе підсилювати, тобто мати тенденцію до самотійної емуляції. Саме цим частково пояснюються окремі асоціальні вчинки підлітків. Наприклад, йдеться про «радість подолання небезпеки» під час крадіжки (Благуца, 2006; Ткачук, 2010).

З огляду на емоційність дитини 6 річного віку, основним показником її нормального психічного розвитку є характеристика емоційної сфери, яка відображає спрямованість переживань та активності. Кириленко Т. наголошує, що негативні афективні переживання свідчать про незадоволення важливих для дитини потреб або про конфлікт між ними. Особливо часто такі стани

виникають тоді, коли не задовольняються домагання у значущих для дитини сферах (Кириленко, 2007). Спрощене розуміння дорослими процесу входження дитини в соціальні відносини призводить до того, що її фактично позбавляють права на негативні емоції чи відповідні форми поведінки (гнів, страх, агресія тощо). Аналізуючи дитячі фантазії, науковці відзначають, що найсильнішими травмівними чинниками є фізичні покарання та розрив із об'єктом любові. Саме вони можуть провокувати агресивну реакцію. Це знаходить відображення у грі, де дитина відтворює пережиті агресивні сценарії, намагаючись їх раціоналізувати і таким чином зняти накопичену негативну напругу (Бондаренко, 2000; Кириченко, 2001).

Пошук причин підвищеної агресивності дітей має багатовекторний характер. Спалахи агресивної поведінки зафіксовано і в усиновлених дітей. Говорухіна М. зазначає, що в окремих випадках причиною цього явища може бути психічне захворювання, тобто агресія може мати і біологічне підґрунтя (Говорухіна, 2009). Дослідження біологічного чинника агресивної поведінки здійснюється в кількох напрямках: 1) вивчення хромосомних аномалій та їхнього впливу на спадкову схильність до агресивності; 2) аналіз впливу гормонів на агресивну поведінку; 3) дослідження окремих структур центральної нервової системи та їхньої ролі у запуску агресивної поведінки; 4) з'ясування впливу властивостей темпераменту, зокрема збудливості, на агресивну поведінку індивіда (Кузікова, 2012).

Олуейз, досліджуючи зв'язок між рівнем тестостерона в крові та фізичною і вербальною агресією, дійшов висновку, що вплив тестостерона безпосередньо пов'язаний зі спровокованою агресією, а опосередковано – з неспровокованою (Рис.1.3.1.).

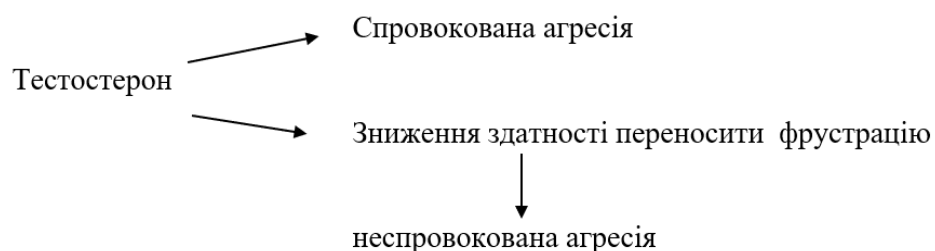


Рис.1.3.1. Вплив тестостерона на спровоковану і неспровоковану агресію

Існує й інший підхід, відповідно до якого не стільки гормони зумовлюють агресивну поведінку, скільки сам прояв агресії стимулює посилене їх виділення. Аналізуючи можливі біологічні джерела агресії, дослідники наголошують на зв'язку між агресивністю та підвищеною збудливістю нервової системи за недостатньої дії активного гальмування. Оскільки властивості нервової системи можуть передаватися спадково, так само можливим є успадкування порушення рівноваги між процесами збудження і гальмування у бік надмірної та слабо контрольованої збудливості. Зважаючи на те, що захисний рефлекс є вродженим, автор допускає існування й уроджених передумов до наступальних дій, які залежно від суспільних умов можуть розвиватися або в соціально схвалювану «бойовитість», або у «ворожу агресивність» (Якушева, 2009).

Статеві гормони (особливо тестостерон) певною мірою справді пов'язані зі злочинами, що супроводжуються насильством. Водночас спеціальні дослідження засвідчили обмежений характер такого впливу. Хоча свого часу припущення про можливий зв'язок між статевими хромосомами й агресивною поведінкою стало предметом активних наукових дискусій, аналіз літератури дає підстави стверджувати, що, навіть якщо такий зв'язок і є, він виявляється досить слабким. Значно ймовірніше, що будь-яка асоціація між статевими хромосомами та агресивною поведінкою при детальнішому розгляді пояснюється недостатнім рівнем інтелектуального розвитку, який нерідко супроводжує аномалії статевих хромосом.

Разом із цим на формування агресивності підлітка можуть впливати і природні особливості його темпераменту, зокрема підвищена збудливість і сила емоційних реакцій, що сприяють розвитку таких рис характеру, як дратівливість, запальність і нездатність стримувати себе. Узагальнення праць багатьох науковців, серед яких І. Кон, І. Фурманов, А. Реан та інші, дає змогу виокремити низку особливостей сімейних взаємин і виховання, що сприяють виникненню агресивних рис у підлітка: незацікавленість дітьми та байдужість до них; відкрите відторгнення підлітка, що проявляється в неувважності й

жорстокості; уникнення батьками контактів із дитиною; відсутність або недостатність контролю за нею в поєднанні з поблажливим ставленням до агресивних проявів; гіперпротекція або гіперопіка; непослідовність і суперечливість у висуванні вимог; переважання покарань над заохоченнями, домінування заборон; культ насильства та фізичних покарань у сім'ї.

Таким чином, агресивна поведінка дітей молодшого шкільного віку має власну специфіку. Її виникнення може бути зумовлене різними життєвими обставинами, тому недоцільно пояснювати розвиток дитячої агресивності впливом лише одного чинника, зокрема мас-медіа. Доцільно враховувати взаємозв'язок між агресивністю дітей і структурою батьківської сім'ї, стилем виховання, типом нервової системи, впливом вікових криз, а також іншими чинниками, які тією чи іншою мірою позначаються на агресивній поведінці.

Висновки до першого розділу

Формування агресивної поведінки у підлітковому віці є складним і багатофакторним процесом. На її розвиток впливають сім'я, одноліткове оточення та засоби масової інформації. Важливе значення мають рівень згуртованості родини, особливості взаємин між її членами, емоційна близькість між батьками й дітьми, а також стиль сімейного керівництва. Визначення способів профілактики або корекції агресивних проявів безпосередньо пов'язане з урахуванням чинників, які впливають на особистість підлітка.

Оскільки агресія починає виявлятися ще в дитячі роки, особливої актуальності набуває проблема агресивності у молодших школярів. Аналіз наукових джерел з обраної теми дає підстави стверджувати, що агресія як складне й неоднозначне явище може зумовлюватися великою кількістю внутрішніх і зовнішніх чинників та проявлятися в різних формах. Для агресії в молодшому шкільному віці характерні такі особливості: ініціаторами агресивних дій нерідко виступають дитячі угруповання; агресивна поведінка набуває більшої організованості; ворожість починає домінувати над інструментальною агресією; розв'язання проблем відбувається переважно в дитячому колі без звернення по допомогу до дорослих, а страх покарання поступово слабшає. Адаптація дитини до нових вимог шкільного середовища досить часто супроводжується різними проявами агресивної поведінки, на формування якої впливають моделі взаємодії, що їх демонструють батьки, перший учитель та інші значущі дорослі.

До основних причин дитячої агресії належать прагнення привернути до себе увагу однолітків, бажання досягти потрібного результату, намагання посісти провідне становище, потреба в захисті або помсті, а також прагнення принизити іншу людину, щоб підкреслити власну перевагу.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ АГРЕСИВНОСТІ ТА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТОВАНOSTІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Опис етапів і методів дослідження агресивності в молодшому шкільному віці

Базою для проведення нашого дослідження стала Гімназія №2 Шепетівської міської ради Хмельницької області, м. Шепетівка. Загальна вибірка складалася із 80 осіб – хлопчиків і дівчаток віком від 6 до 10 років.

Етапи дослідницької роботи:

1. Здійснення діагностичної роботи з дітьми за методикою С. Розенцвейга (дитячий варіант).
2. Використання тесту Руки Вагнера, психологічна бесіда.
3. Проведення постекспериментальної психологічної бесіди.

На першому етапі дослідження робота з дітьми відбувалася в ігровій кімнаті, де ніщо не відволікало їх від виконання методик і де вони могли почуватися вільніше та комфортніше. Дослідження проводилося в групі продовженого дня з 14:00 до 17:00. Робота здійснювалася в індивідуальній формі. Це забезпечило можливість:

- а) безпосередньо сприймати відповіді дітей;
- б) спостерігати за мімікою та жестами;
- в) звертати увагу на особливості інтонації;
- г) уточнювати відповіді у випадку їх короткості або суперечливості;
- д) враховувати, наскільки дитина розуміє ту чи іншу ситуацію.

Логіка організації дослідження була такою: спочатку проводилася психологічна бесіда, далі застосовувалася методика С. Розенцвейга (дитячий варіант), після цього – тест Руки Вагнера, а завершальним етапом ставала постекспериментальна психологічна бесіда.

I етап. Психологічна бесіда містила низку запитань, покликаних налаштувати учнів на подальшу роботу. Вони не були шаблонними, оскільки до кожної дитини застосовувався індивідуальний підхід, який виявився доцільним у межах нашого дослідження.

II етап. Застосовувалася методика С. Розенцвейга (дитячий варіант) з метою вивчення реакцій на невдачу та способів розв'язання ситуацій, що перешкоджають діяльності або задоволенню потреб. Аналізувалися такі реакції на сильний подразник, як: агресія, перенесення, ідентифікація, проекція, фантазія, регресія, апатія, компенсація, фіксація, раціоналізація. Методика містить 16 ситуацій фрустрації та 8 ситуацій агресії (звинувачення). Стимульний матеріал представлений 24 схематичними контурними рисунками, на кожному з яких зображено двох або більше осіб, що взаємодіють між собою. Вважається, що, «відповідаючи за іншого», оптанту легше висловити власну думку та продемонструвати типові для себе реакції в конфліктних обставинах.

Кожну отриману відповідь, відповідно до теорії С. Розенцвейга, оцінювали за двома критеріями: 1) спрямованістю реакції (агресії); 2) типом реакції. За спрямованістю реакції поділялися на:

1. екстрапунітивні (Е): реакція спрямовується на живе або неживе оточення, засуджується зовнішня причина фрустрації, підкреслюється ступінь фруструючої ситуації, а іноді її подолання пов'язується з іншою особою;
2. інтрапунітивні (І): реакція звернена на себе, із прийняттям провини або відповідальності, без осуду самої фруструючої ситуації; оптант сприймає її як сприятливу для себе;
3. імпунітивні (М): фруструюча ситуація тлумачиться як щось незначне або неминуче, що може бути подолане з часом, без звинувачення себе чи інших.

За типом реакції вони поділялися на:

1. перешкодо-домінуючі (OD). Тип реакцій «з фіксацією на перешкоді». Перешкоди, які викликають фрустрацію, всіляко підкреслюються незалежно від того, оцінюються вони як сприятливі, несприятливі чи незначні;
2. самозахисні (ED). Тип реакцій «з фіксацією на самозахисті». Активність виявляється у формі суджень про когось, заперечення або визнання власної провини, ухиляння від докорів, спрямованості на захист свого «я», при цьому відповідальність за фрустрацію не персоніфікується;
3. необхідно-наполегливі (NP). Тип реакцій «з фіксацією на задоволення потреби». Виражається прагнення знайти конструктивний вихід із ситуації, надія на допомогу інших людей або впевненість у тому, що час сприятиме її розв'язанню.

Поєднання вказаних 6-и категорій дає змогу виокремити 9-ть факторів і 2-а додаткові варіанти.

Отже, маємо такі різновиди:

- 1) E', I', M' – у випадках, коли у відповіді з екстрапунітивною, інтропунітивною чи імпунітивною реакцією переважає ідея перешкоди;
- 2) E, I, M – тип реакції «з фіксацією на самозахисті»;
- 3) e, i, m – тип реакції «з фіксацією на задоволення потреби»;
- 4) E і I – екстрапунітивні та інтрапунітивні реакції самозахисного типу в ситуаціях звинувачення (E – у ситуаціях «перешкоди» реакція суб'єкта, як правило, спрямована на фруструючу особистість; I – у ситуаціях «звинувачення» вона частіше постає як форма протесту – наполегливе самовиправдання). Отримані результати заносилися до таблиці. Далі обчислювався GCR – коефіцієнт групової конформності, тобто міра індивідуальної адаптації суб'єкта до свого соціального оточення.

Наступним кроком стало заповнення «таблиці профілів» на основі листів відповідей оптантів. Усі отримані результати переводилися у відсотки. Таке процентне співвідношення давало кількісне вираження особливостей фрустраційних реакцій оптанта.

Наступний етап. Тест Руки Вагнера – це невербальний проективний тест, що складається з 9 зображень і 1 карточки без зображення.

До тесту пропонувалася така інструкція: «Уважно роздивись ті малюнки, які я тобі покажу і скажи, що на твою думку, робить ця рука. Тримати малюнок можна в будь-якому положенні». Якщо оптанта не міг відповісти або відчував труднощі, йому ставили додаткові запитання:

«Як ти думаєш, що робить людина якій належить ця рука?»,

«На що здатна людина з такою рукою?»,

«Назви всі варіанти, які ти можеш собі уявити»,

«Уяви кисть руки і опиши її можливі дії».

Якщо відповідь була нечіткою або невизначеною, дитину просили її пояснити. У випадках, коли відчувався опір, переходили до іншої карточки. У всіх ситуаціях, коли оптанта не виявляв протесту, важливо було максимально зменшити невизначеність відповідей, конкретизуючи висловлювання на кшталт «хтось, щось, комусь».

Кількість можливих відповідей за карточками не обмежувалася, але й не стимулювалася надмірно, щоб не викликати опору. Водночас бажано було отримати не менше чотирьох відповідей. Якщо їх було менше, ставилося уточнювальне запитання: «Ти бажаєш з даного малюнку ще щось сказати?», а в протоколі за наявності лише однієї відповіді ставилося позначення -* 4, тобто така відповідь оцінювалася у чотири бали замість одного. Якщо експериментатор змушений був звернутися до оптанта з уточненням, це фіксувалося позначкою (зв).

У протоколі записувалися всі відповіді, положення, в якому оптанта тримав картку, а також час від моменту пред'явлення зображення до початку відповіді (з нашим доповненням).

Під час обробки результатів кожна відповідь оптанта відносилася до однієї з 11 категорій: агресія, вказівка, страх, емоційність, комунікація, залежність, демонстративність, активна безликість, пасивна безликість, описання. Для полегшення роботи дослідника нами було створено таблицю зі зменшеними малюнками. З метою спрощення категоризації відповідей також було розроблено таблицю показників та інтерпретації до тесту Руки Вагнера.

Після категоризації підраховувалася кількість відповідей у кожній категорії. Відповіді, які належали до категорій «Агресія» і «Вказівка», розцінювалися як пов'язані з готовністю оптанта до найвищого ступеня прояву агресивності, а також із небажанням пристосовуватися до оточення. Категорії «Страх», «Емоційність», «Комунікація» і «Залежність» відображають спрямованість до дії, пов'язану з адаптацією до соціального середовища; при цьому ймовірність агресивної поведінки є невисокою. Відповіді, що належать до категорій «Демонстративність» і «Спотвореність», під час оцінювання ймовірності агресивних проявів не враховуються, оскільки їх роль у цій сфері поведінки є нестійкою. Такі відповіді можуть лише уточнювати мотиви агресивної поведінки. Категорії «Активна безликість» і «Пасивна безликість» також не бралися до уваги в аналізі, оскільки їхній вплив на агресивність поведінки є неоднозначним.

Потім отримані дані підставлялися у формулу, за якою обчислювався сумарний бал агресивності:

$$A = (\text{Агресія} + \text{Вказівка}) - (\text{Страх} + \text{Емоційність} + \text{Комунікація} + \text{Залежність})$$

Отже, кількісний показник відкритої агресивної поведінки визначався як різниця між сумою «адаптивних» відповідей і сумою відповідей за двома першими категоріями. Перша частина формули відображає агресивні тенденції, тоді як друга – тенденції стримування агресивної поведінки.

Скорочена інтерпретація результатів тесту ґрунтується на порівнянні сумарного бала з тестовими нормами та визначенні рівня агресії в актуальному стані оптанта. Проте глибшу інформацію можна отримати завдяки аналізу

питомої ваги та місця агресивних тенденцій у загальній системі диспозицій. Важливою з погляду прогнозування агресивної поведінки є частка відповідей із категорії «Агресія» щодо загальної кількості відповідей у категоріях, які враховуються при підрахунку сумарного бала. Таким чином, дві - три «агресивних» відповіді за повної відсутності відповідей типу «соціальної кооперації» можуть свідчити про високий рівень ворожості.

Суттєве значення має не лише співвідношення установок на соціальну кооперацію та агресію, а й те, які саме тенденції протиставляються конфронтації, що саме спонукає дитину до співпраці: страх перед можливою агресією у відповідь, почуття власної неповноцінності, залежність чи потреба в теплих, дружніх взаєминах з оточенням. Зовнішньо подібна поведінка в таких випадках може мати принципово різні внутрішні детермінанти, які стають зрозумілими під час аналізу значущості установок (категорії «Страх», «Комунікація», «Емоційність», «Залежність»), що протистоять агресії.

Слід зауважити, що аналіз отриманих даних має якісний характер, а тому потребує досвіду роботи з подібними методиками.

Метою постекспериментальної бесіди було з'ясувати, кого діти у своєму класі вважають агресивними, як пояснюють поведінку таких учнів і наскільки конструктивні рішення вони приймають у ситуації агресії.

2.2. Аналіз результатів проведеного дослідження

Діагностування проявів агресивної поведінки у дітей молодшого шкільного віку дало змогу отримати як кількісні, так і якісні показники. Простежується виразна тенденція до зростання рівня індивідуальної адаптації. У порівнянні з першокласниками міра індивідуальної адаптованості до соціального оточення в учнів 2-го класу зросла майже вдвічі – на 18,31%. У школярів 3-го класу, порівняно з другокласниками, цей показник підвищився на 5,15%, а в учнів 4-го класу, порівняно з третьокласниками, – ще на 4,79%.

Таблиця 2.2.1.

Узагальнені результати за методикою С. Розенцвейга (1-А клас)

№ з/п	Прізвище, ім'я	GCR, %	E, %	I, %	M, %	OD, %	ED, %	NP, %
1.	Б. Максим	10	66,6	8,3	25,0	4,2	41,6	54,1
2.	Д. Дарина	10	45,8	20,8	33,3	16,6	41,6	41,6
3.	Є. Ірина	30	12,5	45,8	41,6	8,3	29,1	62,5
4.	Є. Дарина	20	25,0	33,3	41,6	8,3	29,1	62,5
5.	Є. Роман	10	66,6	25,0	8,3	8,3	37,5	54,1
6.	К. Олена	10	83,3	16,6	0	16,6	60,4	22,9
7.	К. Євген	10	70,8	20,8	8,3	4,2	75,0	20,8
8.	К. Анна	10	58,3	33,3	8,3	16,6	50,0	33,3
9.	М. Вікторія	30	50,0	16,6	33,3	12,5	33,3	54,1
10.	М. Анастасія	40	54,1	16,6	29,1	12,5	41,6	45,8
11.	П. Владислав	0	54,1	16,6	29,1	20,8	41,6	37,5
12.	П. Сергій	30	75,0	12,5	12,5	8,3	45,8	45,8
13.	Р. Валентин	10	75,0	25,0	0	29,1	45,8	25,0
14.	Р. Роман	10	83,3	12,5	4,2	8,3	62,5	29,1
15.	Р. Анастасія	30	54,1	33,3	12,5	8,3	50,0	41,6
16.	С. Яна	20	33,3	29,1	37,5	20,8	41,6	37,5
17.	Т. Олександр	20	54,1	16,6	29,1	25,0	33,3	41,6
18.	Т. Денис	30	45,8	29,1	25,0	8,3	41,6	50,0
19.	У. Валерій	20	62,5	20,8	16,6	33,3	58,3	8,3
20.	Я. Вікторія	20	33,3	33,3	33,3	8,3	45,8	45,8

Таблиця 2.2.2

Узагальнені результати за методикою С. Розенцвейга (2-Б клас)

№ з/п	Прізвище, ім'я	CR, %	E, %	I, %	M, %	OD, %	ED, %	NP, %
1.	А. Максим	6,6	3,3	5,8	0,8	–	6,6	3,3
2.	Г. Андрій	0	6,6	6,6	6,6	2,5	5,8	1,6
3.	Г. Анна	0	7,5	5,0	7,5	0,2	5,8	0,0
4.	К. Руслана	0	5,8	0,8	3,3	–	0,0	0,0
5.	К. Вадим	4,9	2,5	0,2	3,3	2,5	2,1	7,5
6.	К. Вікторія	0	6,6	9,1	0,2	0,2	0,0	5,8
7.	К. Діана	8,3	7,5	6,6	5,8	–	0,0	0,0
8.	Л. Антон	0	8,3	8,7	2,9	8,7	5,0	6,2
9.	Л. Максим	3,3	9,1	9,1	1,6	2,5	1,6	5,8
10.	О. Тетяна	1,6	9,1	7,5	3,3	0,3	2,5	9,1
11.	О. Юрій	0	6,6	6,6	6,6	0,3	0,0	1,6
12.	О. Сергій	0	9,1	0,3	2,5	5,8	5,0	9,1
13.	П. Тетяна	0	6,6	9,1	0,2	6,6	5,8	7,5
14.	П. Олена	0	9,6	1,6	8,7	0,2	7,5	6,2
15.	С. Наталія	0	7,5	2,5	–	–	8,3	1,6
16.	С. Анна	3,3	6,6	5,0	0,3	0,8	5,8	3,3
17.	С. Софія	4,9	9,1	6,6	0,2	2,5	1,6	5,8
18.	Х. Євген	0	2,5	6,6	0,8	–	6,6	3,3
19.	Ш. Юлія	3,3	0,8	6,6	2,5	6,6	0,0	3,3
20.	Я. Тетяна	0	2,5	9,1	0,3	0,2	5,4	8,3

Таблиця 2.2.3

Систематизовані показники за методикою С. Розенцвейга (3-А клас)

№ з/п	Прізвище, ім'я	CR, %	E, %	I, %	M, %	OD, %	ED, %	NP, %
1.	В. Олексій	0,3	0,0	3,3	6,6	0,8	3,3	5,8
2.	Г. Сергій	1,6	25,0	5,0	0,0	—	3,3	6,6
3.	К. Вікторія	3,3	58,3	0,8	0,8	0,3	9,1	2,5
4.	К. Валерія	6,6	37,5	9,1	3,3	9,1	5,0	5,8
5.	К. Олександр	33,3	25,0	29,1	45,8	12,5	37,5	50,0
6.	К. Роман	50	41,6	20,8	37,5	0	41,6	58,3
7.	К. Катерина	41,6	41,6	25,0	33,3	16,6	50,0	33,3
8.	К. Олександр	45,8	20,8	22,9	60,4	27,0	27,0	50,0
9.	К. Олександр	58,3	29,1	29,1	41,6	0	41,6	58,3
10.	К. Юрій	50	43,7	27,0	29,1	4,2	52,1	43,7
11.	М. Анастасія	58,3	33,3	37,5	29,1	4,2	29,1	66,6
12.	П. Серафима	41,6	33,3	16,6	50,0	12,5	33,3	54,1
13.	П. Катерина	33,3	16,6	37,5	45,8	8,3	25,0	66,6
14.	П. Олексій	50	8,3	37,5	54,1	4,2	29,1	66,6
15.	Р. Леся	58,3	20,8	37,5	41,6	4,2	58,3	37,5
16.	Р. Євген	41,6	20,8	37,5	41,6	4,2	37,5	58,3
17.	С. Дарія	41,6	87,5	8,3	4,2	33,3	37,5	29,1
18.	С. Тетяна	62,4	25,0	29,1	45,8	8,3	43,7	47,9
19.	Х. Андрій	33,3	52,1	18,7	29,1	8,3	31,2	60,4
20.	З. Саша	24,9	29,1	29,1	41,6	8,3	50,0	41,6

Таблиця 2.2.4

Підсумкові дані за методикою С. Розенцвейга (4-А клас)

№ з/п	Прізвище, ім'я	GCR, %	E, %	I, %	M, %	D, %	ED, %	NP, %
1.	А. Валерій	54,1	5,0	39,6	35,4	6,2	47,9	45,8
2.	В. Ярина	58,3	37,5	29,1	33,3	4,2	66,6	29,1
3.	Г. Ірина	41,6	33,3	29,1	37,5	4,2	50,0	45,8
4.	Г. Юрій	41,6	25,0	20,8	54,1	0	33,3	66,6
5.	Д. Олег	45,8	8,3	25,0	66,6	4,2	52,1	43,7
6.	Д. Сергій	41,6	12,5	33,3	54,1	12,5	41,6	45,8
7.	Д. Сергій	24,9	54,1	20,8	25,0	16,6	33,3	50,0
8.	К. Олександр	33,3	20,8	41,6	37,5	12,5	29,1	58,3
9.	К. Денис	41,6	37,5	20,8	41,6	20,8	45,8	33,3
10.	Л. Маріанна	58,3	50,0	16,6	33,3	20,8	41,6	37,5
11.	М. Максим	58,3	12,5	33,3	54,1	12,5	41,6	45,8
12.	М. Сергій	33,3	70,8	16,6	12,5	12,5	58,3	29,1
13.	М. Іван	50	20,8	20,8	58,3	33,3	25,0	41,6
14.	М. Вікторія	33,3	54,1	12,5	33,3	45,8	37,5	16,6
15.	Н. Дмитро	58,3	33,3	25,0	41,6	4,2	20,8	75,0
16.	П. Дмитро	66,6	45,8	29,1	25,0	8,3	45,8	45,8
17.	П. Юлія	66,6	27,0	43,7	29,1	14,5	39,6	45,8
18.	Ч. Христина	41,6	37,5	20,8	41,6	16,6	33,3	50,0
19.	Щ. Олег	50	33,3	25,0	41,6	8,3	45,8	45,8
20.	Я. Андрій	45,8	25,0	41,6	33,3	10,4	29,1	60,4

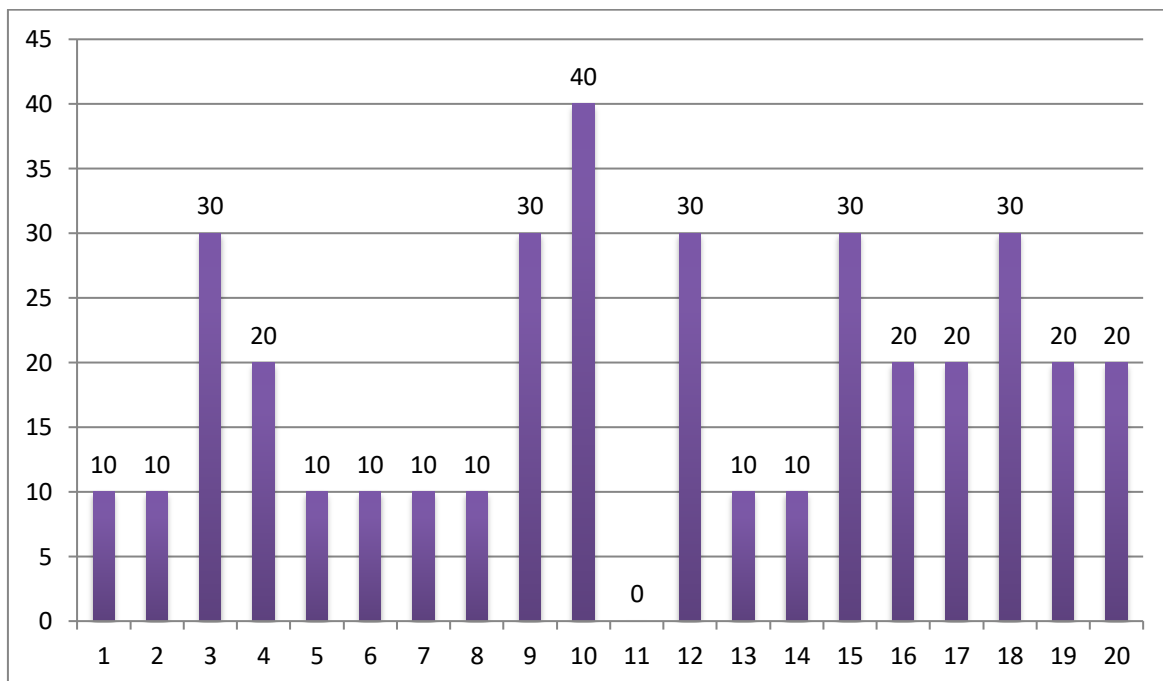


Рис. 2.2.1. Показник адаптації учнів 1-го класу до соціального оточення

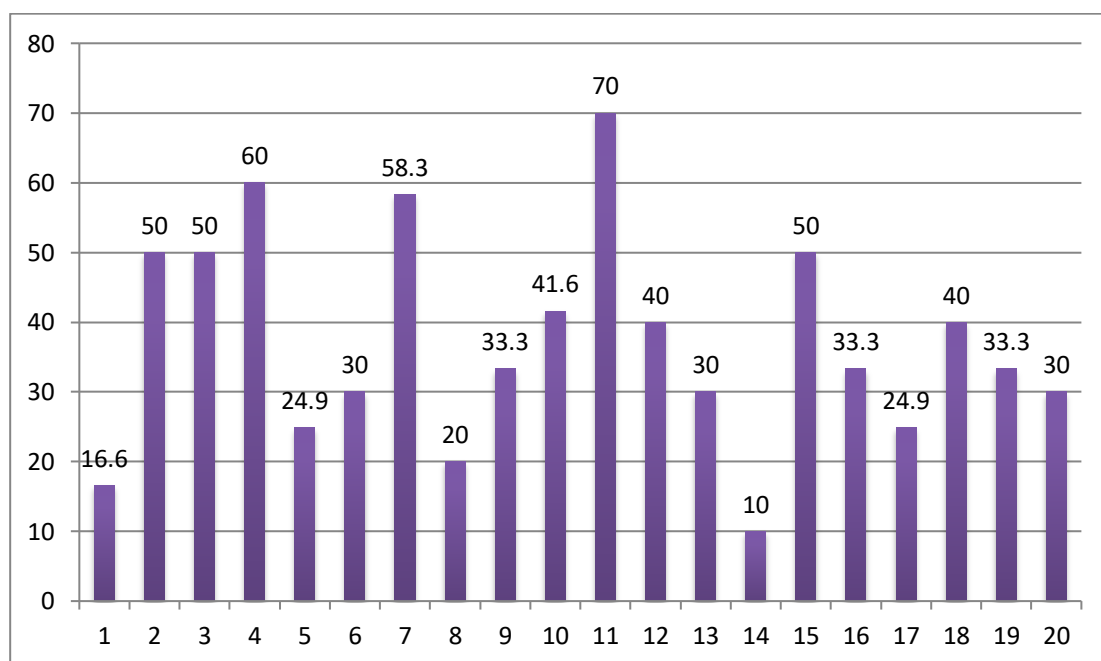


Рис. 2.2.2. Рівень індивідуальної адаптації учнів 2-го класу до соціального середовища

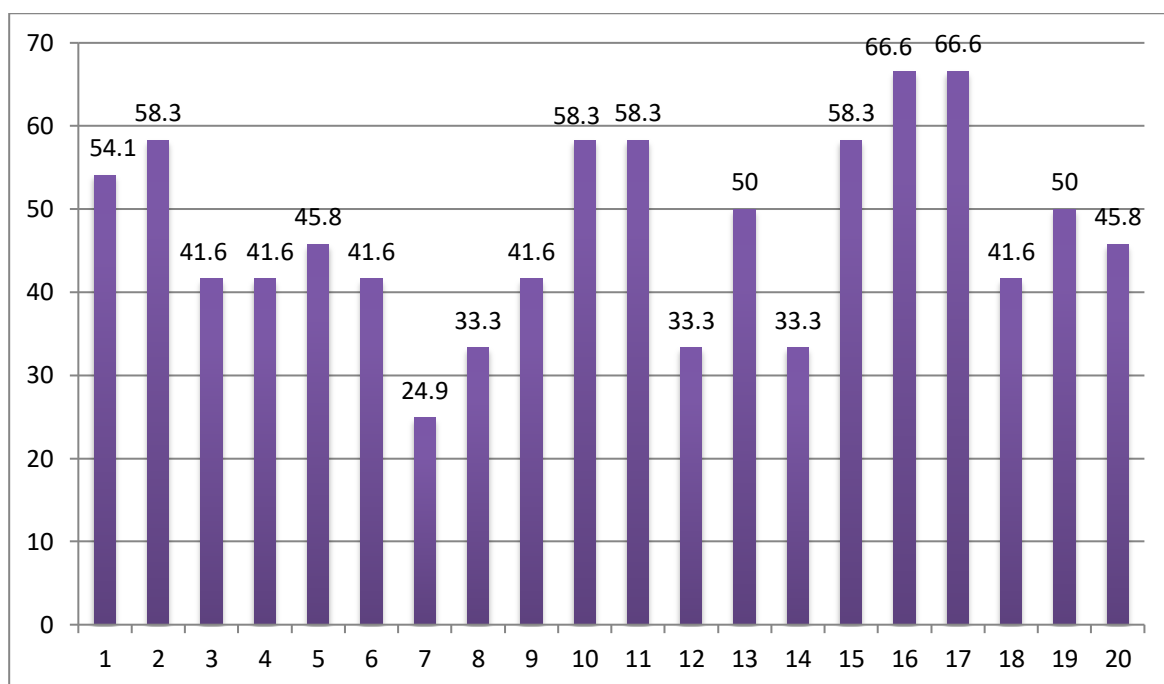


Рис. 2.2.3. Рівень індивідуальної адаптації учнів 3-го класу до соціального оточення

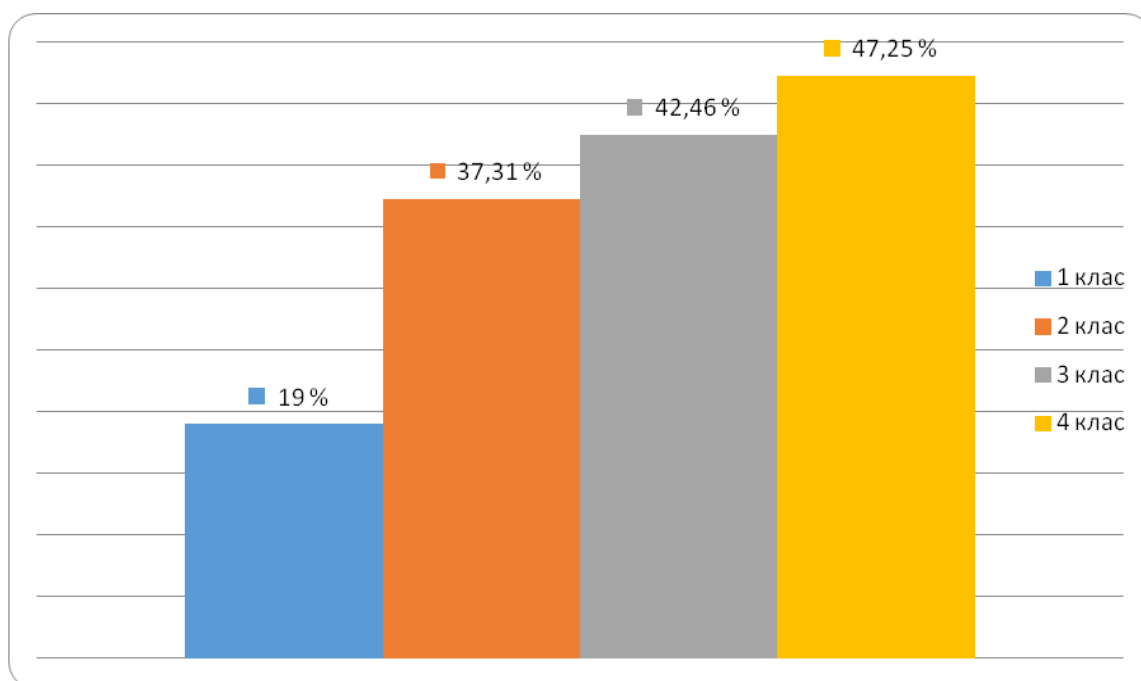
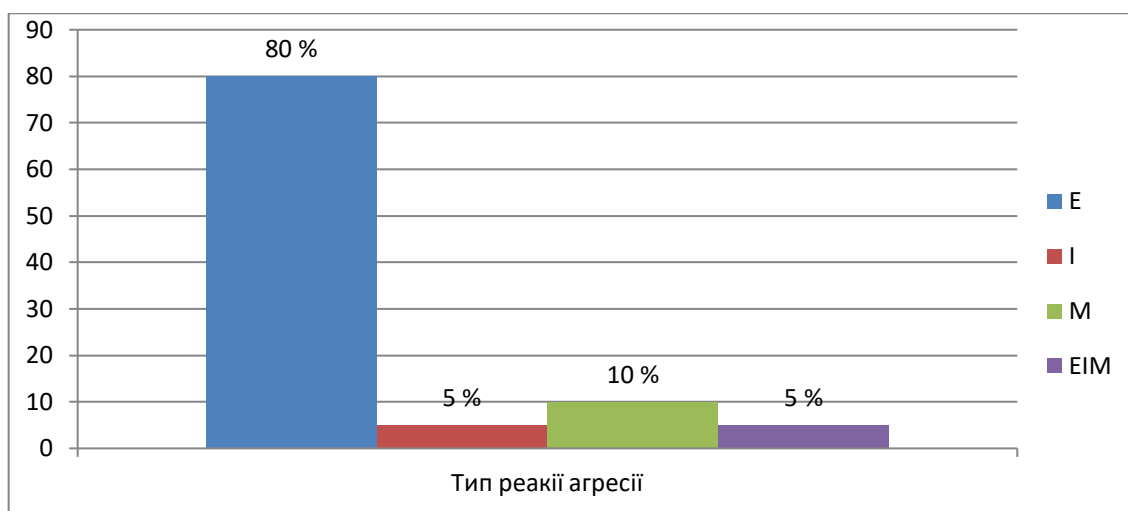


Рис. 2.2.4. Рівень індивідуальної адаптації учнів 4-го класу до соціального середовища



E – Екстрапунітивнітивна

I – Інтрапунітивна

M – Імпунітивна

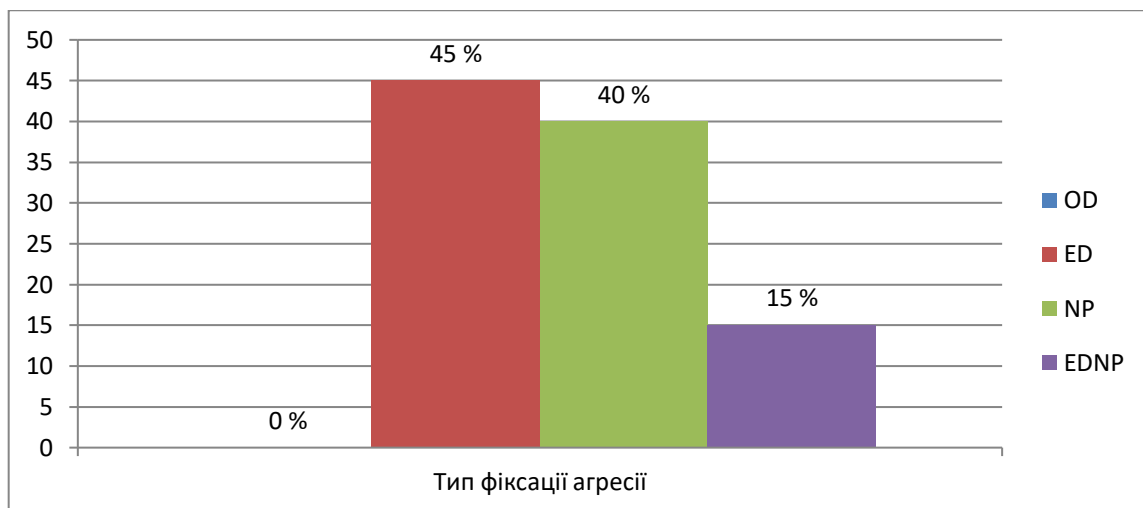
EIM – Екстрапунітивна з ітрапунітивною та імпунітивною

Рис. 2.2.5. Динаміка середніх показників індивідуальної адаптації учнів молодшого шкільного віку (1-4 класи).

Це дає підстави вважати, що через зміну провідної діяльності та кризи 6 років у першокласників рівень індивідуальної адаптації залишається відносно невисоким. Водночас уже у віці 8 років цей показник досить швидко зростає, що може свідчити про сензитивність зазначеного періоду для налагодження зв'язків дитини з навколишнім світом і про поступове посилення її здатності пристосовуватися до нових умов шкільного життя.

Результати проведеного дослідження засвідчили, що в учнів 1-го класу домінувальним типом агресивної реакції є екстрапунітивний, тоді як інтрапунітивний, імпунітивний, а також поєднання екстрапунітивної, інтрапунітивної та імпунітивної реакцій характеризуються низькими показниками – у межах від 5% до 10% (Рис. 2.2.5).

З огляду на це, зазначені типи реакцій не варто вважати типовими для першокласників.



OD – Фіксація на перешкоді

ED – Фіксація на самозахисті

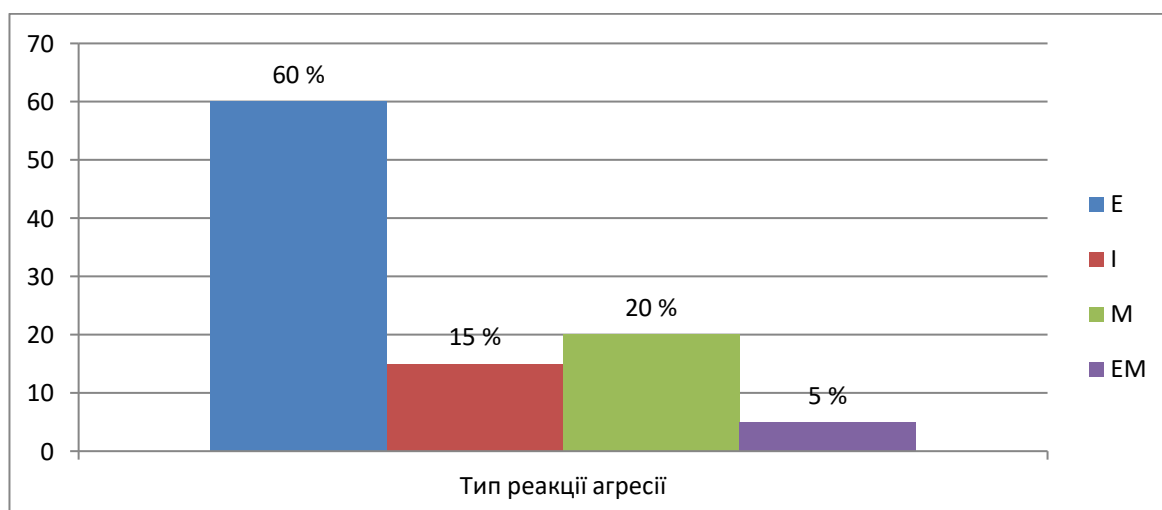
NP – Фіксація на задоволення потреб

EDNP – Фіксація на самозахисті з фіксацією на задоволення потреб

Рис. 2.2.6. Показники домінувального типу агресивної реакції в учнів 1-го класу

Для першокласників найбільш характерним типом фіксації агресії виявилася фіксація на самозахисті (45%). Другу позицію посідає фіксація на задоволенні потреб (40%), а третю – поєднання цих двох типів фіксації (15%) (Рис. 2.2.6).

Фіксація на перешкоді в учнів 1-го класу не спостерігається.



Е – Екстрапунітивна

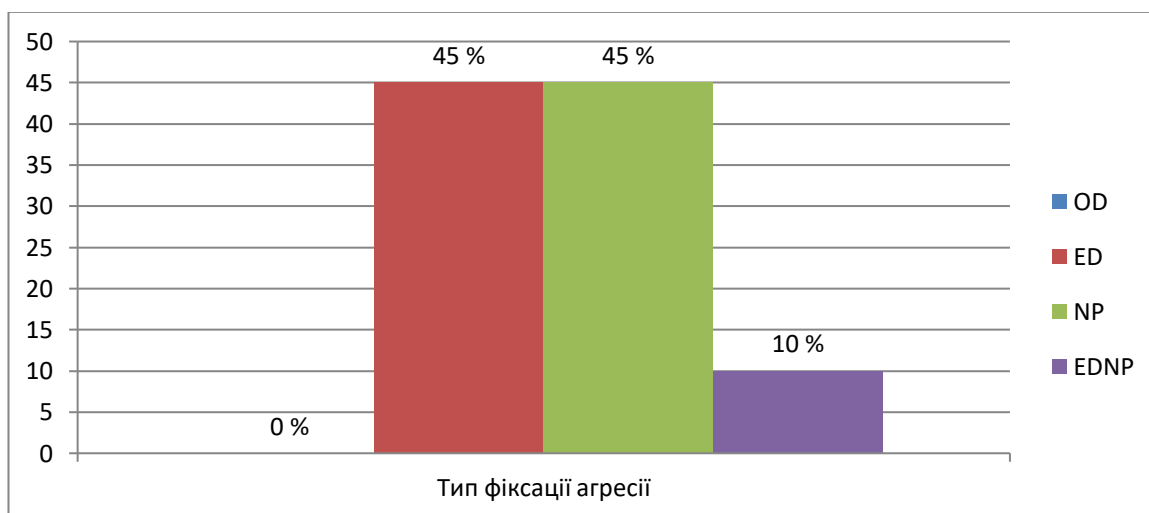
І – Інтрапунітивна

М – Імпунітивна

ЕМ – Екстрапунітивна з імпунітивною

Рис. 2.2.7. Показники домінувального типу фіксації агресії в учнів 1-го класу.

У 2-му класі, як і в 1-му, провідним типом агресивної реакції залишається екстрапунітивна. Водночас її показник, порівняно з учнями 1-го класу, знизився на 20%, тоді як показники імпунітивної та інтрапунітивної реакцій зросли на 10%. Крім того, з'явилося поєднання імпунітивної та інтрапунітивної реакцій (Рис. 2.2.7).



OD – Фіксація на перешкоді

ED – Фіксація на самозахисті

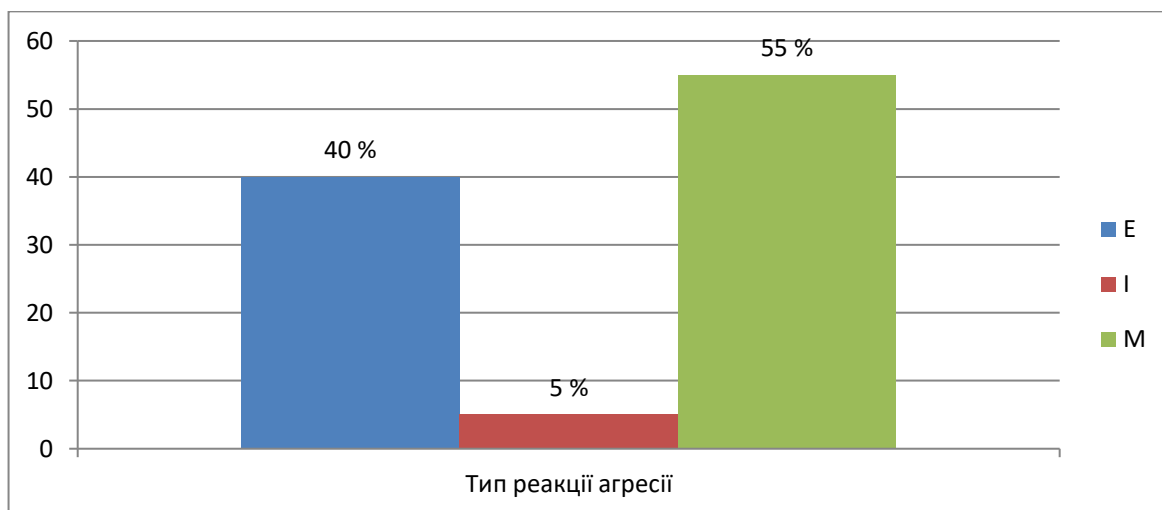
NP – Фіксація на задоволення потреб

EDNP – Фіксація на самозахисті з фіксацією на задоволення потреб

Рис. 2.2.8. Показники домінувального типу агресивної реакції в учнів 2-го класу.

Можна стверджувати, що між показниками учнів 1-го та 2-го класів не простежується суттєвих відмінностей. У 2-му класі показники типів фіксації

агресії розподілилися так: першу позицію посідають фіксація на самозахисті (45%) та фіксація на задоволенні потреб (45%), а другу – поєднання цих двох типів фіксації (Рис. 2.2.8). Отже, істотних змін між показниками учнів 1-го та 2-го класів не виявлено.



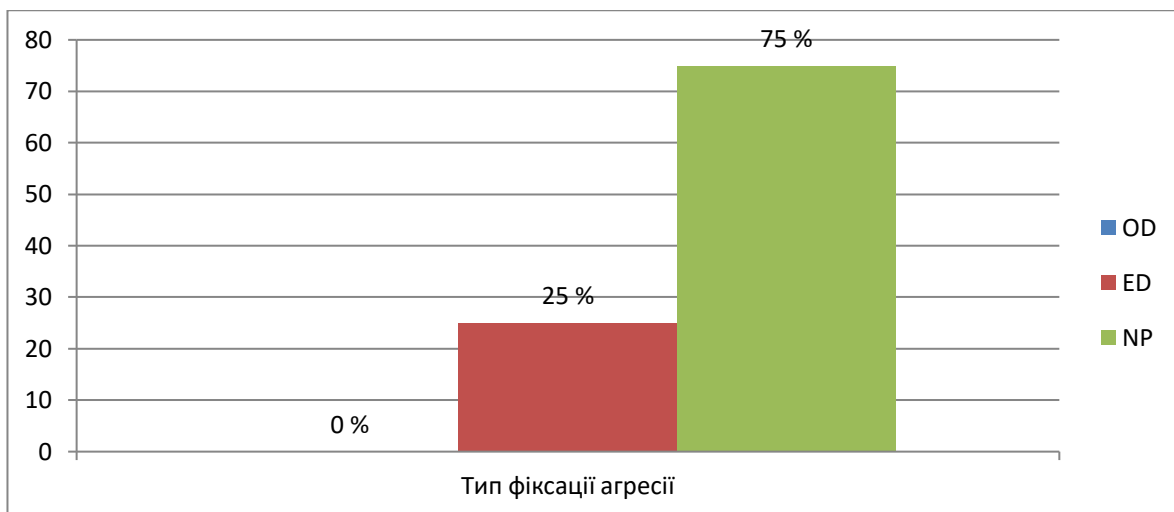
Е – Екстрапунітивний

І – Інтрапунітивний

М – Імпунітивний

Рис. 2.2.9. Показники домінувального типу фіксації агресії в учнів 2-го класу.

У 3-му класі провідним типом агресивної реакції є імпунітивний – 55%. У порівнянні з 1-им і 2-им класом його показник істотно зріс. Водночас екстрапунітивний тип реакції агресії, який раніше був домінуючим, перемістився на друге місце й становить 40%. Третю позицію посідає інтрапунітивний тип агресивної реакції – 5%, так само, як і в 1-му та 2-му класі (Рис.2. 2.9).



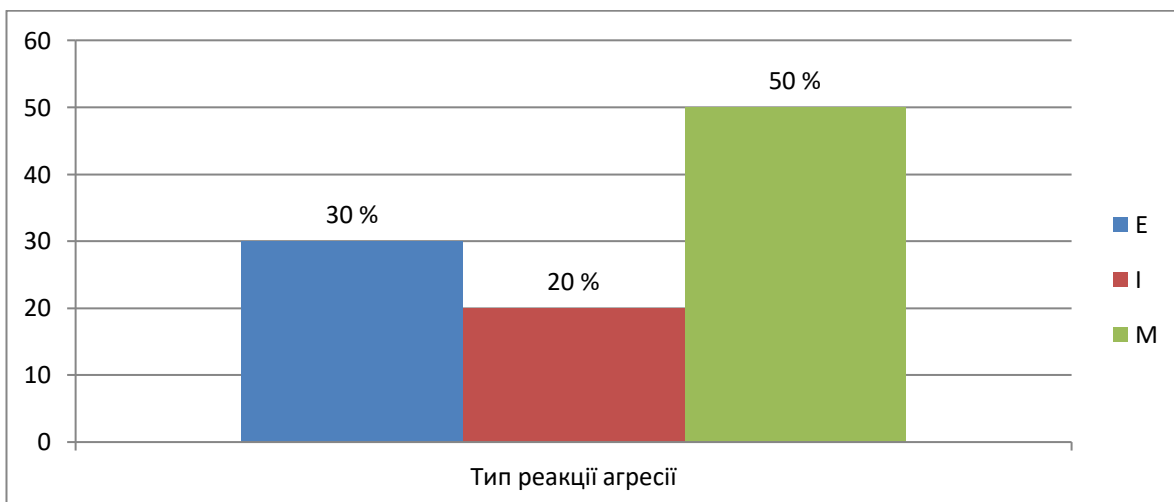
OD – Фіксація на перешкоді

ED – Фіксація на самозахисті

NP – Фіксація на задоволення потреб

Рис. 2.2.10. Показники домінувального типу фіксації агресії в учнів 3-го класу.

Значно підвищився показник фіксації на задоволенні потреб – на 30%, і тепер він становить 75%. Натомість тип фіксації на самозахисті зменшився на 20% і дорівнює 25%. Поєднання фіксації на перешкоді та фіксації на самозахисті не виявлено. Також простежується закономірність, що фіксація на перешкоді відсутня (Рис. 2.2.10).



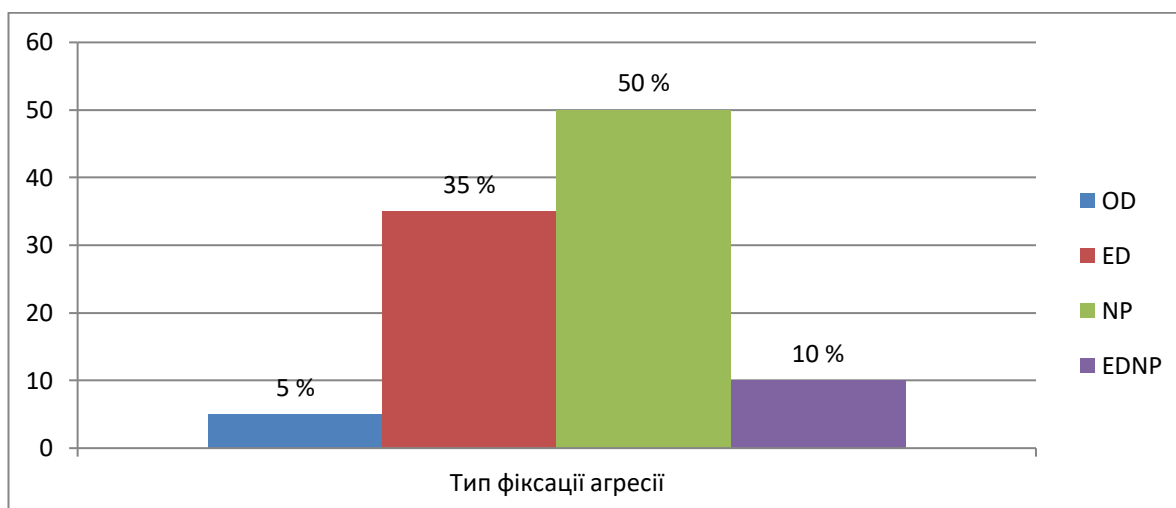
E – Екстрапунітивна

I – Інтрапунітивна

M – Імпунітивна

Рис. 2.2.10. Показники переважального типу фіксації агресії учнів 3-го класу.

У 4-му класі простежується аналогічна тенденція в показниках типів агресивних реакцій: перше місце посідає імпульсивна реакція (50%), друге – екстрапульсивна (30%), третє – інтрапульсивна (20%) (Рис. 2.2.11). Варто підкреслити, що зміни зазнало лише процентне співвідношення, тоді як загальна тенденція залишається такою самою, як і в 3-му класі.



OD – Фіксація на перешкоді

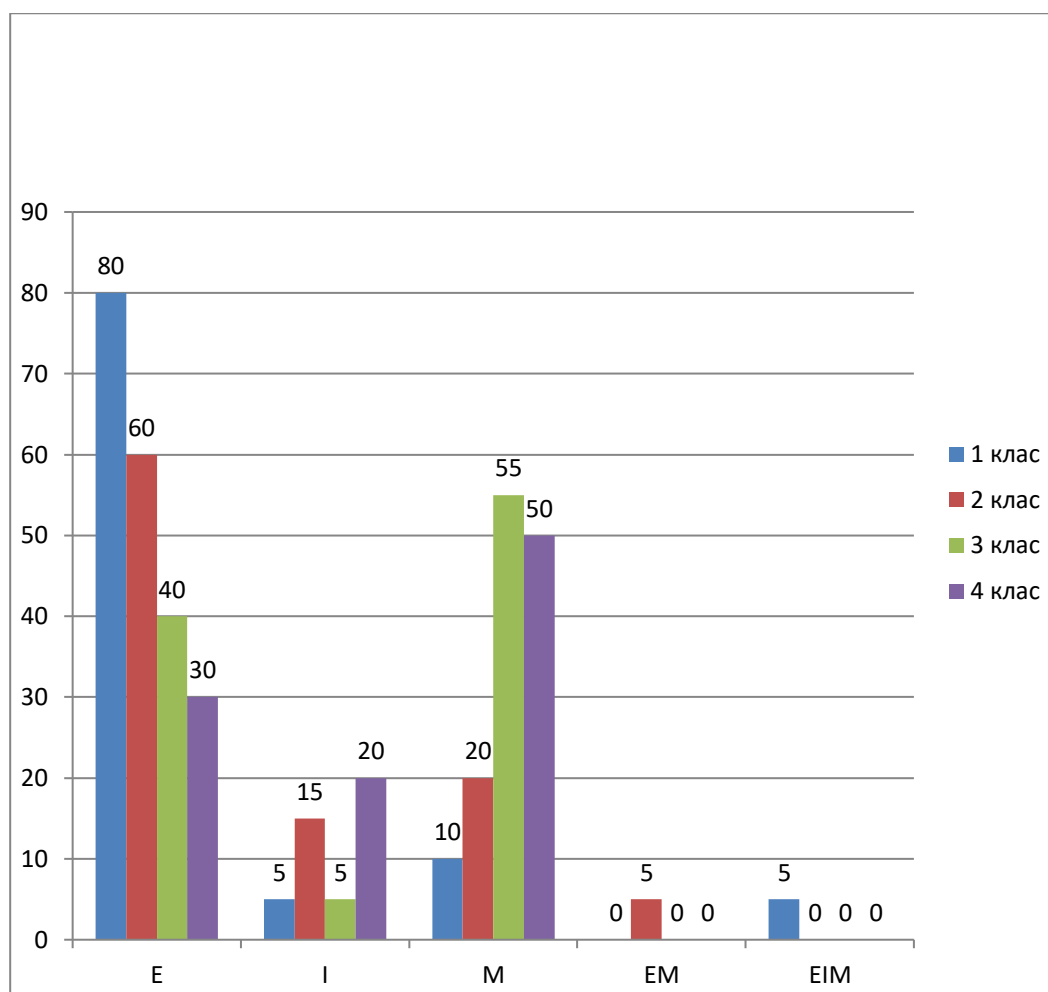
ED – Фіксація на самозахисті

NP – Фіксація на задоволення потреб

EDNP – Фіксація на самозахисті з фіксацією на задоволення потреб

Рис. 2.2.11. Показники домінувального типу агресивної реакції в учнів 4-го класу.

В учнів 4-го класу, так само як і в учнів 3-го класу, перше місце посідає фіксація на задоволенні потреб (50%), однак її показник, порівняно з 3-ім класом, знизився. Другу позицію займає фіксація на самозахисті (35%), рівень якої зріс на 10%. На третьому місці перебуває поєднання фіксації на самозахисті з фіксацією на задоволенні потреб (1%), причому цей показник майже збігається з даними, отриманими в 1-му та 2-му класах. Також було зафіксовано появу фіксації на перешкоді (5%), проте, зважаючи на її незначний рівень, можна стверджувати, що цей тип фіксації не є характерним для дітей молодшого шкільного віку (Рис. 2.2.12).



Е – Екстрапунітивнітивна

І – Інтрапунітивна

М – Імпунітивна

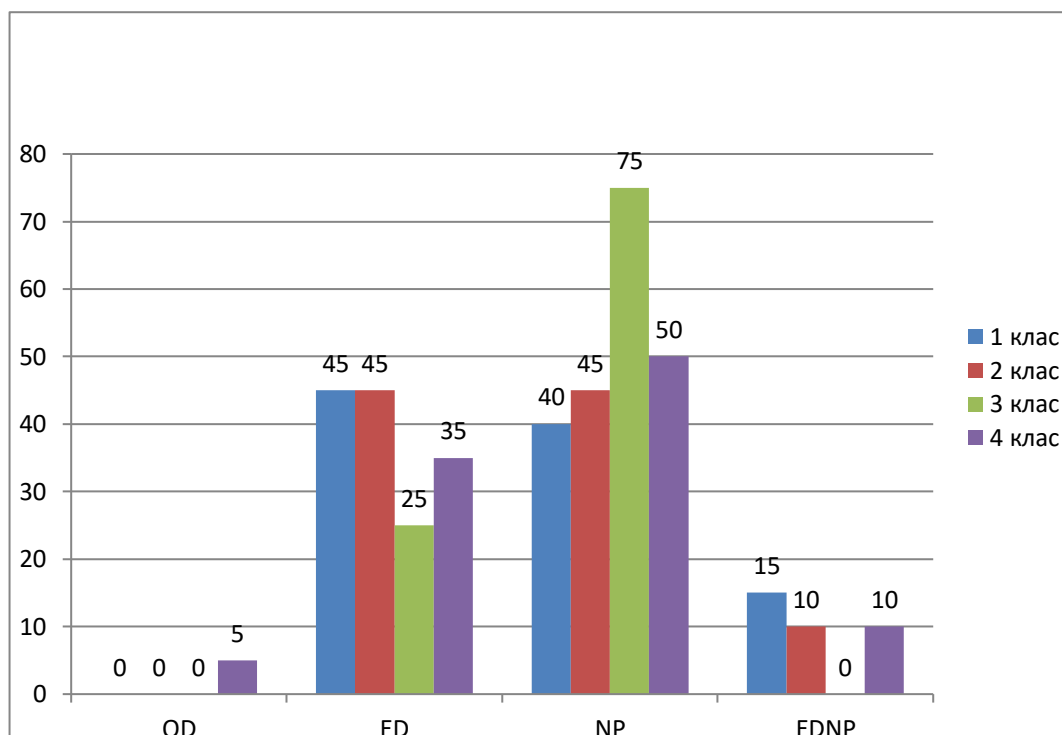
ЕМ – Екстрапунітивна з імпунітивною

ЕІМ – Екстрапунітивна з ітрапунітивною та імпунітивною

Рис. 2.2.12. Показники домінувального типу фіксації агресії в учнів.

Простежується певна динаміка змін домінувальних типів агресивних реакцій в учнів молодшого шкільного віку від 1-го до 4-го класу. Як видно, екстрапунітивний тип агресивної реакції з кожним наступним класом майже пропорційно знижується приблизно на 20%. Інтрапунітивний тип до 2-го класу зростає, у 3-му класі зменшується, а в період від 3-го до 4-го класу знову демонструє підвищення. Імпунітивний тип, своєю чергою,

посиливається від 1-го до 3-го класу, а від 3-го до 4-го класу дещо знижується. Водночас можна зазначити, що поєднання екстрапунітивного з інтрапунітивним типом, а також поєднання екстрапунітивного, інтрапунітивного та імпунітивного типів не становить загальної тенденції, яка б чітко простежувалася в учнів молодших класів.



OD – Фіксація на перешкоді

ED – Фіксація на самозахисті

NP – Фіксація на задоволення потреб

EDNP – Фіксація на самозахисті з фіксацією на задоволення потреб

Рис. 2.2.13. Динаміка змін показників домінувальних типів агресивних реакцій учнів молодшого шкільного віку (1-4 класи).

Фіксація на перешкоді виявляється лише в учнів 4-го класу і становить 5%, тому її не можна вважати типовою для дітей молодшого шкільного віку. Водночас високі показники фіксації на самозахисті майже відповідають показникам фіксації на задоволенні потреб. Лише у 3-му класі спостерігаються

помітні відмінності між фіксацією на самозахисті та фіксацією на задоволенні потреб. Загалом зміни в динаміці цих двох типів фіксації є незначними.

Для учнів 1-го класу (45%) характерний виражений рівень агресивної поведінки. Показники відсутності агресивних тенденцій і схильності до них перебувають майже на однаковому рівні, а різниця між ними становить лише 5%. Негативний симптомокомплекс (упертість, негативізм, дратівливість, хвалькуватість, хитрощі, недбалість, лінощі) кризи 7 років посилює прояви ворожості. Перебуваючи у стані напруження, діти прагнуть до активності (бігати, бешкетувати), що нерідко проявляється в бійках з однолітками. У 70% учнів 2-го класу агресивні тенденції у поведінці не виявляються. Чверть школярів цього класу (25%) має виражені агресивні тенденції, а незначний відсоток (5%) виявляє схильність до них. У 3-му класі 60% учнів не демонструють агресивних тенденцій у поведінці, 35% – схильні до агресивних тенденцій, а 5% мають низькі показники вираженої агресивності. У 4-му класі, як і в 2-му та 3-му, переважають учні, в поведінці яких агресивні тенденції відсутні. Схильність до агресивних тенденцій виявляють 25% школярів, а високий рівень агресії мають 20% учнів.

Показник вираженої агресивності в поведінці з 1-го до 2-го класу зменшується на 20%, а з 2-го до 3-го – ще на 20%, однак у період з 3-го до 4-го класу знову підвищується на 15%. На рисунку подано середньогрупові значення агресивності в кожному класі, аналіз яких дає підстави стверджувати, що найвищий рівень агресивності спостерігається саме в 1-му класі. Упродовж наступних двох років він різко знижується, проте в 4-му класі з'являється тенденція до зростання показників агресії, хоча вони й не досягають рівня 1-го класу.

Отримані відсоткові дані щодо учнів 4-их класів свідчать про те, що, перебуваючи на межі між молодшим шкільним і підлітковим віком та прагнучи утвердити власне «я» в системі суспільних відносин, вони проходять етап соціалізації, який характеризується вираженою індивідуалізацією, а

також самодетермінацією і самоврядуванням особистості, що зростає, яка не лише стала суб'єктом, а й усвідомлює себе таким.

Те, що з 2-го до 4-го класу показник «відсутність агресивних тенденцій» зменшується на 5%, а «виражена агресивність» у поведінці, навпаки, зростає на 15%, можна пояснити появою негативного симптомокомплексу: психічної незахищеності, тривожності, почуття (або комплексу) неповноцінності, ворожості, недовіри до себе, конфліктності (фрустраційності), труднощів у спілкуванні, депресивності.

Успішний психологічний захист у другій половині 10-го року життя сприяє психологічній захищеності, проявам адекватної взаємодії суб'єкта з мікросоціальним оточенням у ситуаціях можливого або реального неуспіху та реалізації потреби у повноцінності.

Окрім тривожності, на самосприйняття та агресивність поведінки молодшого підлітка впливає і почуття неповноцінності як похідна фрустрації потреби в подоланні несприятливих обставин. На думку А. Адлера, це почуття не є виключно негативним і деструктивним, а може виступати універсальною рушійною силою розвитку особистості, її здатності компенсувати власні недоліки, долати життєві труднощі та переборювати відчуття власної неповноцінності. Під впливом несприятливих умов соціалізації почуття неповноцінності може перерости у відповідний комплекс.

Ворожість і конфліктність у молодших підлітків є спорідненими психологічними утвореннями: перша завжди має конкретний об'єкт спрямування, тоді як друга може й не мати такого чіткого об'єкта. Наявність цих двох якостей потребує обов'язкової емоційної розрядки, а її об'єкт може бути випадковим.

У 4-му класі, який припадає на молодший підлітковий вік, було отримано низькі показники симптомокомплексу ворожості, отже афективна сфера ще не є актуалізованою, а так званий комплекс підліткової емоційності виявиться дещо пізніше – у середньому підлітковому періоді, коли з'являтимуться напруженість, самовпевненість, імпульсивність у сприйнятті

та оцінюванні власної особистості. Тому можна говорити про відносну безконфліктність, соціальність самосприйняття та поведінки молодшого підлітка (учнів 4 класу).

Після проведення тесту Руки Вагнера нами було організовано постекспериментальну психологічну бесіду, яка засвідчила, що діти добре усвідомлюють необхідність захищати слабших і не ображати інших, однак для більшості учнів це залишається лише теоретичним знанням, яке не завжди реалізується на практиці. Учні досить критично оцінюють власні сили й можливості, тому вважають, що у випадку, коли їх ображатимуть сильніші за них, доцільніше звертатися по допомогу. У більшості ситуацій учні молодшого шкільного віку повідомляють про конфлікт учителю. Водночас вони вважають цей спосіб малоефективним, оскільки він діє лише короткочасно і не усуває причин виникнення конфліктної ситуації.

Висновки до другого розділу

Аналіз результатів, отриманих за вищезазначеними методиками, засвідчив, що рівень агресії у сучасних підлітків є досить високим. Діти виявляють її як у вербальній, так і у фізичній формах. Це явище має деструктивний вплив на соціум, а тому потребує глибшого вивчення причин його виникнення та пошуку ефективних способів корекції. Безпосереднє спілкування з дітьми й спостереження за ними показали, що учні 1-их класів можуть вступати в бійки без очевидної причини або через незначні приводи. Імовірно, це виступає своєрідним способом вивільнення енергії та задоволення потреби в русі. Здебільшого вони конфліктують зі своїми однолітками і лише зрідка – зі старшими учнями початкової школи. У другокласників бійки вже мають певні причини, при цьому нерідко трапляються ситуації, коли дівчатка провокують хлопчиків. У 3-му класі також наявні конкретні підстави для бійок, і зазвичай конфлікти виникають з учнями 1-3-іх класів. Учні 4-го класу майже не вступають у бійки з дітьми 1-3 класів. Найчастіше вони конфліктують між собою або, що спостерігається значно частіше, з учнями середньої ланки школи; в останньому випадку ініціаторами бійок здебільшого виступають учні 5-8-их класів. Про існування таких ситуацій знають учителі початкових класів і класні керівники, однак жодних дієвих заходів не вживають. Навіть втручання батьків не призводить до припинення цих конфліктів між учнями 4-их та 5-8-их класів. Складається враження, що дорослим легше не зважати на наявний конфлікт, ніж долучитися до його розв'язання та остаточного усунення. У результаті діти й підлітки залишаються сам на сам зі своїми проблемами.

ВИСНОВКИ

Підсумовуючи результати проведеного теоретико-емпіричного дослідження, можемо резюмувати:

1. Агресивне соціальне середовище (війна, економічні та соціальні труднощі батьків тощо) є потужним чинником, що зумовлює прояв і засвоєння агресивності дітьми, у тому числі на етапі молодшого шкільного віку. Головним фактором, який стримує агресивність дитини в цей період, виступає рівень її соціальної адаптованості. Встановлено, що посилення проявів соціальної адаптації супроводжується зниженням показників дитячої агресивності. Водночас необхідно враховувати негативний вплив і специфіку перебігу кризи 6-7 років на рівень дитячої агресивності.

2. Отримані емпіричні дані показали, що найвищий рівень дезадаптованості характерний для учнів першого класу. Разом із тим зафіксовано динамічне зростання показників рівня і специфіки індивідуальної адаптації дітей: у 1-му класі вона становить 19%, у 2-му класі – 37, 31%, у 3-му класі – 42, 4%, у 4-му класі – 47, 25%. Отже, простежується виразна тенденція до поліпшення стану дитячої адаптованості.

3. Виявлено, що в учнів 1-го класу, передусім унаслідок зміни провідного виду діяльності (гра, яка переходить у навчання), а також через специфічний вплив кризи 6-7 років, показники індивідуальної адаптованості залишаються не надто високими. Проте згодом, уже у 8 років, вони підвищуються, що свідчить про зростання сензитивності цього вікового періоду у формуванні зв'язків дитини з навколишнім світом та посиленні її здатності адаптуватися до нових умов шкільного життя.

4. Особливості динаміки домінувальних типів реакції агресивності полягають у тому, що екстрапунітивний тип знижується майже на 20% у кожному наступному класі, тоді як інтрапунітивний має невисокі показники, але виявляє тенденцію до зростання у 2-му та 4-му класах. Водночас слід зазначити, що показник відсутності агресивних тенденцій збільшується на 40% під час переходу з 1-го до 2-го класу, а з 2-го по 4-ий клас, навпаки,

поступово зменшується (на 5%). Схильність до агресивних тенденцій з 1-го по 2-ий клас знижується (на 20%), з 2-го по 3-ій – різко зростає (на 30%), а з 3-го по 4-ий – дещо зменшується (на 5%). Виражена агресивність у поведінці з 1-го по 2-ий клас зменшується (на 20%), з 2-го по 3-ій цей процес триває (ще на 20%), проте з 3-го по 4-ий клас показник знову підвищується (на 15%). Середньогрупові значення агресивності засвідчили, що найвищий її рівень спостерігається в 1-му класі, далі він різко знижується у 2-му і 3-му класах, однак у 4-му класі знову виникає тенденція до зростання агресії, хоча й не до такого рівня, як у першокласників.

5. Установлено, що у 45% дітей 1-го класу спостерігається високий показник вираженої агресивності в поведінкових тактиках і стратегіях. Варто підкреслити, що окремі прояви ворожості, імовірно, значною мірою зумовлені негативним впливом наслідків кризи 6 років. Зокрема, зафіксовано такий негативний симптомокомплекс, як підвищена впертість, виражений негативізм, загострена дратівливість, посилена хвалькуватість, а також прояви лінощів, хитрощів, недбалості тощо. Стан підвищеної нервово-психічної напруги частково знімається у штовханині, нетравматичних бійках або бійках-імітаціях із ровесниками під час перерв чи в позаурочний час.

Безперечно, теоретико-емпіричне опрацювання окресленої проблематики потребує подальших ґрунтовних досліджень. Саме тому перспективу наступних наукових розвідок убачаємо у проведенні лонгітюдного дослідження проявів агресивності та адаптивності на віковому етапі підлітковості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Апішева А.Ш. Проблема конфліктних стосунків сучасних підлітків та юнаків з батьками. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2012, Вип. 2. С. 117–125.
2. Атемасова О.А. Агресивна дитина: як їй допомогти. Харків : Вид-во «Ранок», 2010. 176 с.
3. Баранова Н. Психокорекція агресивності та конфліктності у підлітків. *Психолог*. Вересень, 36 (180) 2012, С. 17–19.
4. Бадюк Т К. Особливості адаптаційного періоду учнів п'ятих класів до навчання у шкільній ланці : інформаційно-методичний посібник. Вінниця, 2013. 34 с.
5. Белей М.Д. Психологічна сутність агресії та її вплив на девіантну поведінку підлітків: методичні рекомендації для студентів спеціальностей. Практична психологія в галузі освіти. Івано-Франківськ : Приватний підприємець Бойчук А.Б., 2019.102с.
6. Благута Р.І. Психологічні засади профілактики делінквентності неповнолітніх: дис. канд. юрид. наук. Київ, 2006. 219 с.
7. Бовть О.Б. Соціально-психологічні причини агресивної поведінки підлітків. *Рідна школа*. 2000. № 2. С.17–20.
8. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості. Харків, 2000. 260 с.
9. Волянська О.В. Проблеми агресивної поведінки підлітків: фактори та механізми соціалізації. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. Серія: філософія, філософія права, політологія, соціологія. 2016. № 3 (30). С. 117–134.
10. Гапоненко Л.О. Рефлексія як умова розвитку особистості: *монографія*. Дніпропетровськ : Пороги, 2009. 175с.
11. Гиренко С.П. Агресивна поведінка особистості в конфлікті. *Вісник Харківського Університету. Психологія*. 2000. № 472. С. 49–51.

12. Галушко Л.Я. Психологічна корекція агресивної поведінки у ранній юності засобами мистецтва. *Психологія: теорія і практика*. Випуск 2 (2)' 2018. Педагогічна та вікова психологія. Івано-Франківськ, 2010.
13. Гасюк М.Б. Проективна методика та психомалюнок: теорія, практика, експериментально-математична обробка. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. 184 с.
14. Говорухіна М.Ю. Віртуалізація сучасного світу : роздвоєння реальності Київ : Наукове знання, 2009. 93 с.
15. Двіжона О.В. Вплив сім'ї на формування асоціальної поведінки підлітків. *Актуальні проблеми психології*. Т.1. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. 2002. Частина 3. С. 35–41.
16. Дзюбенко О.А. Психологічні особливості адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі : дис. канд.психол. наук : 19.00.07. Київ., 2013. 209 с.
17. Гокіна Л. Агресивна поведінка дітей – це крик про допомогу. *Психолог*. № 13-15, квітень, 2011, С. 84–87.
18. Іванова В.В. Причини та форми агресивної поведінки підлітків. *Практична психологія та соціальна робота*. № 5, 2009, С. 14–16.
19. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості: *навчальний посібник*. Київ : Либідь, 2007. 256 с.
20. Кириченко Т.В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2001. 20 с.
21. Кириченко В.В. Особливості проявів агресії у дітей під час соціально-психологічної адаптації до умов середньої школи. *Актуальні проблеми психології*. Т. 1. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. Київ : Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. 2002. Ч. 3. С. 68–72.
22. Кісіль З.Р. Психологічні особливості агресивності у підлітковому віці. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*.

- 1.2015. 32 УДК 159.9. URL https://www1.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/library/visnyky/nvsp/01_2015/15kzrupv.pdf
23. Кові Ш. Сім звичок надзвичайно ефективних підлітків. Львів : Видавництво старого Лева, 2016. 251 с.
24. Кочанова Ю.В. Агресивність та агресія як соціальні категорії. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили*. Сер. : Соціологія. 2010. Т. 146, Вип. 133. С. 50–54. URL. : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdusoc_2010_146_133_12.2010
25. Кравчук Л. Світ емоцій (корекційно-розвивальна програма для підлітків) *Психолог*. 2010. №17. С. 1–40.
26. Купа І. Клуб лідерів (корекційно-розвивальна програма для підлітків) *Психолог*. 2011. №13
27. Марчак С. Авторська корекційно-розвивальна програма для учнів підліткового та раннього юнацького віку з ознаками девіантною поведінки. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 8
28. Кузікова С.Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навчальний посібник. Суми : ВТД «Університетская книга», 2008. 384 с.
29. Кондратенко Л. Розумові здібності дитини. Київ : Главник, 2004. 112 с.
30. Кравчук Л. Світ емоцій (корекційно-розвивальна програма для підлітків). *Психолог*. 2010. №17.
31. Кузікова С.Б. Основи психокорекції: навч. посібник. Київ : Академвидав, 2012. 385 с.
32. Кочубей Б І. Емоційна стійкість школяра. Київ : Освіта, 2000. 237 с.
33. Лисенко Л.М. Взаємозв'язок агресивності та соціально-психологічної адаптації у підлітків. [№ 3 \(2019\): Науковий вісник ХДУ Серія Психологічні науки](#). С. 73–79. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2019-3-10>
34. Максименко С., Главник О. Адаптація дитини до школи. Київ, 2003. С. 46–86.
35. Максименко С.Д. Загальна психологія. Видання 3-є, перероб. та доп. Навч. посібн. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 272 с.

36. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі : в 2 т. Т.2 : Моделювання психологічних новоутворень : генетичний аспект : монографія. Київ : Форум, 2002. 335 с.
37. Мізерна О.О. Психологічні особливості прояву агресії у дітей підліткового віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07. Київ, 2005. 24 с.
38. Мойсєєва О.Є. Агресія підлітків: причини виникнення та можливості психокорекції. *Психологічні проблеми роботи з делінквентами. Юридична психологія*. 2015. № 1. С. 139–148.
39. Павелків Р.В. Криза підліткового віку та підходи до її аналізу. URL: https://westudents.com.ua/_glavy/75327-83-kriza-pdltkovogo-vku-ta-pdhodi-do-analzu.html
40. Пов'якель Н.І. Психологія вирішення педагогічних конфліктів. Київ : Шкільний світ, 2008. 128 с.
41. Пилипенко В.Д. Особистісно орієнтовані технології у школі. Харків : Вид. група «Основа» : «Тріада +», 2007. 160 с.
42. Пересунчак О. Фактори впливу на розвиток підліткової агресивності. *Психолог*. Січень (242), 2011, С. 21–22.
43. Проблеми розвитку та корекція емоційної сфери молодшого школяра / Упорядник О.А. Атемасова. Харків : Вид-во «Ранок», 2010. 176 с. (Бібліотека шкільного психолога).
44. Савчин М.В. Вікова психологія: Навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.
45. Теоретико-методологічні засади психологічної корекції особистості соціально дезадаптованих неповнолітніх : *монографія*. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 258 с.
46. Ткачук А. Агресія як форма прояву девіантної поведінки. *Психолог*. 2010. №45.
47. Товпій Ж.І. Формування системи міжособистісних взаємин у підлітків. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України*. Київ, 2009. Т. IV. Ч. 4. С. 73–76.

48. Тригук О. Агресивність. *Психолог*. 2011. №2.
49. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості. Тернопіль : Економічна думка, 2000. 197с.
50. Хомік В.С. Агресія у різних юнацьких і дитячих кагортах: дослідження в українській психології. *Практична психологія та соціальна робота*. № 7, 2010, С. 1–6.
51. Якушева Л. Агресія та агресивність. *Психолог*. № 34-24 (215-216), червень 2009, С. 97–102.
52. Adler A. The Practice and Theory of Individual Psychology. Kegan Paul, Trench & Co.1925.
53. Adler A. (n.d.). Individual Psychology of Alfred Adler. Alfred Adler Institute of Northwestern Washington. <https://adler.institute/wp-content/uploads/2019/01/Individual-Psychology-Alfred-Adler-min.pdf>
54. Ding R. Communicating Emotional Distress Experienced By Adolescents Between Adolescents and Their Mothers: Patterns and Links with Adolescents' Emotional Distress. *Journal of Affective Disorders*. 2021. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.11.051>
55. Estell D.B., Farmer Th.W. et al Social Status and aggressive and disruptive behavior in girls: Individual, group, and classroom influences. *Journal of School Psychology USA*: Bloomington, Chicago, 2007. P. 120.
56. Malatesta C.Z. The role of emotion in the development and organization of personality. *Socioemotional Development*. Nebraska Symposium on Motivation, 1990, P.p. 1–56.